Журнал Расти, ПЕРВОКЛАШКА рекомендует

М. М. Безруких

ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

причины • диагностика • комплексная помощь

ИСТОКИ ШКОЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ
ЧТО ТАКОЕ «ШКОЛЬНАЯ ЗРЕЛОСТЬ»?

ПОДГОТОВКА К ШКОЛЕ
КАК ОРГАНИЗОВАТЬ ЗАНЯТИЯ

ПОМОЩЬ ДЕТЯМ СО ШКОЛЬНЫМИ ТРУДНОСТЯМИ
СОВЕТЫ ПЕДАГОГАМ И РОДИТЕЛЯМ

ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ
ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ

Как избежать школьных проблем?

ЭКСМО

Растим первоклашку

М. М. Безруких

ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

причины • диагностика • комплексная помощь

Москва
ЭКСМО
2009

УДК 159.922.8
ББК 88.8
Б 39

Об авторе

М. М. Безруких — *доктор биологических наук, профессор, академик РАО, директор Института возрастной физиологии РАО*

Безруких М. М.

Б 39 Трудности обучения в начальной школе : Причины, диагностика, комплексная помощь / М. М. Безруких. — М. : Эксмо, 2009. — 464 с. — (Растим первоклашку).

ISBN 978-5-699-31065-4

В книге описываются истоки школьных проблем и причины их возникновения у учащихся начальной школы, предлагается методика определения характера трудностей, которые могут возникнуть у ребенка в самом начале школьного обучения, а также пути их преодоления. Книга адресована педагогам и школьным психологам, а также социальным работникам. Родителям школьников она поможет «пережить» наиболее сложный этап начала обучения в школе, разобраться в проблемах своих детей и научиться поддерживать их и помогать им.

УДК 159.922.8
ББК 88.8

ISBN 978-5-699-31065-4

© Безруких М.М., 2008
© ООО «Издательство «Эксмо», 2009

Содержание

От автора 4

Раздел I. ИСТОКИ ШКОЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ 9

Дошкольник: основные этапы развития и факторы риска в развитии 10

Подготовка к школе 28

Готовность к школе и школьная зрелость 50

Методика оценки школьной зрелости и выделения факторов риска для раннего прогнозирования школьных трудностей 56

Методика углубленного тестирования для выделения факторов риска и прогнозирования школьных трудностей 69

Школьная зрелость и прогнозирование школьных трудностей 104

Раздел II. Причины школьных трудностей 129

Школьные факторы риска как причина трудностей обучения 130

Режим дня и школьные трудности 160

«Трудные» взрослые (учитель, родители) и школьные проблемы 170

Как определить причины школьных трудностей 203

Раздел III. Как научиться видеть и решать школьные проблемы 253

Адаптация к школе. Трудности обучения первоклассников 254

Трудности обучения письму и чтению 269

Состояние здоровья учащихся начальных классов. Школьные трудности у детей с отклонениями в состоянии здоровья 289

Школьные трудности медлительных детей 309

Школьные трудности леворуких детей 330

Школьные трудности гиперактивных детей 356

Организация помощи детям со школьными трудностями 387

Заключение 425

Приложение

М.М. Безруких, О.Ю. Крещенко. Методика определения уровня сформированности навыков письма и чтения в начальных классах (тестовые задания, критерии оценки) 427

Предметный указатель 460

От автора

Я хотела бы начать наш разговор с высказываний двух великих педагогов – К.Д. Ушинского: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» и Я. Корчака: «Как редко ребенок бывает таким, как нам хочется...» Это два ключевых положения, которые должен принять педагог, стремящийся помочь детям со школьными проблемами, действительно желающий работать с детьми. Все дети – разные: у них разный темп развития, разные склонности и возможности, разные проблемы. Это знают все, но когда речь заходит о школе, о ее требованиях, о возможностях ребенка следовать им, о возникающих школьных проблемах, понимание того, что очень редко ребенок бывает таким, как хочется взрослым, исчезает. Чаще всего «вина» за школьные неудачи ложится на плечи ребенка, его обвиняют в «лени», «нежелании постараться», «неорганизованности», «безответственности» и прочих грехах. Но это только создает дополнительные проблемы.

К сожалению, не всегда попытка изменить ситуацию начинается со всестороннего анализа проблемы, с изучения ребенка «во всех отношениях».

Необходимо понимание того, что школьные трудности – это не неспособность учиться хорошо, и они не сводятся к неуспеваемости. Неспособность и неуспеваемость – чаще всего результат невнимания, безразличия взрослых – педагогов и родителей – или неверной тактики помощи: использование наказаний и следование старой заповеди: «Терпение и труд все перетрут». Опыт показывает: если трудности замечены вовремя, если используется правильная тактика помощи, ребенок может справиться с проблемами и нормально учиться. Это позволяет сохранить его физическое и психическое здоровье, снять тревожность, страхи.

Важно разделить понятия «неуспеваемость» и «школьные трудности», которые в педагогической литературе считаются равнозначными.

В нашем представлении понятие «трудности в обучении» и «неуспеваемость» не равнозначны, так как не всегда и не у всех детей трудности при обучении приводят к неуспеваемости. Опыт показывает, что большая часть трудностей, связанных с возрастной несформированностью ряда познавательных функций (речи, моторики, пространственного гнозиса, зрительно-моторных координаций и др.), успешно поддается компенсации и коррекции при своевременной и систематической помощи. Кроме того, хорошая успеваемость в первом классе (и даже в начальной школе) не гарантирует, что школьные проблемы не возникнут на дальнейших этапах обучения. Совсем не редко успехи ребенка в начальной школе связаны со значительным функциональным напряжением, снижением здоровья, что может резко снизить эффективность обучения и даже привести к школьным проблемам.

Под школьными трудностями мы понимаем весь комплекс учебных и неучебных проблем, которые возникают при систематическом обучении ребенка в школе и приводят: 1) к отклонениям в физическом и психическом здоровье; 2) к нарушениям социально-психологической адаптации; 3) к снижению успеваемости.

Таким образом, успешность (или неуспешность) обучения — лишь одно из проявлений того комплекса школьных трудностей, которые могут возникать у ребенка в процессе обучения.

В последние годы мы все чаще и откровеннее говорим о трудностях обучения в начальной школе. И педагоги, и родители знают цифры официальной статистики, а она показывает: в начальной школе почти 40% детей имеют непреходящие трудности обучения. Это значит, что 10—12 детей в каждом классе, едва ли не каждый третий, не верят в свои силы, так и не научились как следует читать и писать, не имеют шансов успешно закончить школу и получить достойную профессию. И проблема эта не только и не столько педагогическая, но медицинская, психологическая и социальная.

Исследования последних лет показывают, что школьные трудности как самую сложную, волнующую и нерешенную проблему называют около 70% педагогов, родителей и школьных психологов. Наши дети пока остаются один на один с их школь-

ными трудностями, а педагоги и родители часто не знают, как помочь им.

В учебных неудачах детей родители чаще всего винят школу. Это неудивительно: школа со своими питомцами, особенно не вписывающимися в принятые (довольно узкие) рамки, не церемонится. Да и программы, методики, рассчитанные на мифического среднего ученика, – отнюдь не золотая середина. Но, обвиняя только школу и перекладывая на нее всю вину, родители самоустраняются от помощи собственным детям. Совсем не редки случаи, когда за школой нет особой вины; скорее это общая беда – и детей, и родителей, и учителей.

Анализ проблем, которые волнуют родителей и педагогов, показывает, что педагоги и родители не знают причин многих школьных трудностей. «Неужели на школьные успехи может повлиять неблагополучное течение беременности и родов?»; «Мой ребенок тяжело болел до года, но сейчас здоров... Могла ли та болезнь оставить отпечатки, которые мешают ему научиться читать?»; «Мой ребенок хорошо произносит все звуки, а мне порекомендовали обратиться к логопеду... Почему?»; «Мой сын ничего не успевает делать в классе, можно ли заставить его работать быстрее? Приготовление уроков дома всегда заканчивается слезами (плачем вместе). Как быть?» Это типичные вопросы родителей, и их часто задают учителю, который порой тоже не знает, что ответить.

Вопросы учителей чаще относятся к школьным занятиям: «Как заставить ребенка быть внимательным на уроках?», «Как исправить почерк?», «Почему дети медленно читают?», «Почему много ошибок при письме?», «Как распределить домашние задания?» и т.п. Следует заметить, что особенности развития ребенка до школы, состояние его здоровья, индивидуальные особенности почти никогда не принимаются во внимание. Считается, что виноваты: либо учитель («плохо учит», «придирается», «чересчур требователен»), либо родители («мало уделяют внимания», «мало занимаются»), либо общая система обучения («плохая школа», «плохие учебники»), либо сам ребенок («ленивый», «нерадивый», «неспособный»).

Родители часто думают не о том, как помочь ребенку, а о том, как облегчить свою жизнь. «Я устала от двоек», «У меня нет сил открывать его тетрадь с каракулями», «Мне надоело через день ходить в школу» – эти высказывания тоже типичны. Все эти претензии высказываются в присутствии ребенка без ма-

лейшей жалости и резко, ребенка не щадят ни учителя, ни родители. Детское «не могу» неизменно расценивается как «не хочу», как трагедия и крах школьной или родительской компетентности. Как часто ребенка упрекают, не пытаясь разобраться и помочь: «Нечего жаловаться, куда исчезает твоя усталость, когда ты идешь играть во дворе?» Долгое и старательное завязывание шнурков и еда «в час по чайной ложке» также раздражают взрослых и вызывают лишь недовольство и подстегивание: «Быстрее», «Сколько можно ждать», «Опять копаешься?» Борьба за школьные успехи детей ведется не в переносном, а в прямом смысле. Это настоящая борьба с насилием, жесткостью и даже жестокостью требований, наказаний, унижений. Взрослые не выбирают средства борьбы, не видя, что силы неравны, что малыш в этой неравной борьбе теряет здоровье. Бывает, и учитель своими требованиями «быть строже», «больше заниматься», «не позволять лениться» осложняет ситуацию. С двойным «прессом» — со стороны родителей и учителя — ребенок справиться не может.

Что же делать: смириться, во всем потакать, ничего не требовать? Конечно, нет, необходима и требовательность, и строгость, но самое главное — нужно уметь разбираться в причинах и знать, как помочь ребенку справиться с проблемами.

Как показывают наблюдения, большая часть школьных трудностей тесно связана с особенностями раннего развития ребенка и состоянием его здоровья. Об этом, как ни странно, родители не знают, да и редко какая мама во всех подробностях помнит, как рос и развивался ее малыш. На вопрос: «Расскажите, пожалуйста, как рос и развивался ваш ребенок» — ответ односложный: «Нормально», а потом выясняется, что «нормально» — это может быть и осложнение при родах, и тяжелые заболевания до года, и травмы, и многое другое. То есть состояние ребенка оценивается «на сегодня» без учета того, каким оно было вчера. Конечно, если малыш страдает тяжелым хроническим заболеванием, если он «на учете», то родители и педагоги стараются ему помочь. Но и в этом случае не связывают, например, плохой почерк и состояние ребенка, а потому требуют невозможного. Что это — непонимание или просто незнание? Скорее, то и другое — незнание взрослых, которое и рождает непонимание детских, но таких сложных проблем.

Родители могут ошибаться (и часто ошибаются) и в оценке возможностей своего ребенка, и в оценке причин школьных

проблем, но учитель не имеет права на ошибку. Он должен не только уметь правильно определить причину трудностей, возникающих у ученика, и найти верную и эффективную тактику помощи, но и знать, как спрогнозировать проблемы и предотвратить их. Кроме того, задача учителя – найти и выстроить эффективную систему помощи ребенку и в школе, и дома.

Первая часть книги – «Истоки школьных проблем» – поможет понять, как растет и развивается ребенок до школы, что в развитии ребенка может стать фактором риска и привести к школьным трудностям, как подготовить ребенка к школе, какие занятия наиболее эффективны и как их организовать. Отдельно мы разберем проблему готовности к школе, методики, которые позволяют оценить школьную готовность, выделить факторы риска в развитии и прогнозировать школьные трудности.

Вторая часть – «Причины школьных трудностей» – это анализ процесса приспособления ребенка к школе, тех проблем, которые связаны со школьной нагрузкой, режимом дня, требованиями школы. В этой части книги выделены трудности обучения, которые наиболее часто встречаются у первоклассников при обучении письму, чтению, математике, их причины и варианты помощи детям.

Третья часть – «Как научиться видеть и решать школьные проблемы» – рассказ о том, какие проблемы наиболее типичны для часто болеющих, гиперактивных, медлительных, леворуких и других групп детей, и о том, как помочь таким детям.

Надеюсь, что эта книга будет полезна не только педагогам и школьным психологам, но и социальным работникам, специалистам ППМС центров. Уверена, что родителям школьников она поможет «пережить» наиболее сложный этап начала обучения в школе, разобраться в проблемах своих детей и научиться поддерживать их и помогать им.

Пользуясь возможностью, хочу искренне поблагодарить своих коллег и учеников, совместная работа с которыми в Институте возрастной физиологии РАО стала основой этой книги.

Все примеры, приведенные в этой книге, из опыта личных консультаций и работы Консультативного центра Института возрастной физиологии РАО.

М.М. БЕЗРУКИХ

«Дайте разумное содержание жизни детей дошкольного возраста, и они у вас не будут ни тупыми, ни скучающими, ни ленивыми, ни безнравственными».

(Е.Н. Водовозова. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до семи лет. – СПб., 1991. – С. 240.)

Раздел I
ИСТОКИ ШКОЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ

Дошкольник: основные этапы развития и факторы риска в развитии

•

Подготовка к школе

•

Готовность к школе и школьная зрелость

•

Методика оценки школьной зрелости и выделения факторов риска для раннего прогнозирования школьных трудностей

•

Методика углубленного тестирования для выделения факторов риска и прогнозирования школьных трудностей

•

Школьная зрелость и прогнозирование школьных трудностей

Дошкольник: основные этапы развития и факторы риска в развитии

Давно известно, что школьные проблемы начинаются задолго до школы. Их истоки – в раннем развитии ребенка, в том, как протекали беременность и роды, как развивался ребенок на первом году жизни, не было ли тяжелых заболеваний, травм и т.п. Важно все: как спал и ел ребенок, как реагировал на звук и свет, как общался со взрослыми. Важно даже, часто ли улыбался ребенок, так как специальные исследования показали, что неулыбчивые в раннем детстве дети чаще имеют школьные проблемы. Как правило, к школе родители забывают о сложностях этого этапа, даже считают, что так и должно было быть. Но учителю важно знать обо всех проблемах развития и понимать, что «вдруг» появившееся утомление или раздражительность, лень или невнимательность имеют свои причины, можно их предвидеть и учесть.

Организм ребенка, все его органы и системы развиваются и созревают не одновременно, а в разном возрасте, и поэтому на каждом этапе возрастного развития существуют свои особенности. Так же постепенно и неравномерно идет психологическое развитие ребенка.

Педагогам и родителям важно знать, в чем состоят особенности развития детей в том или ином возрасте, когда происходят наиболее существенные изменения, наиболее резкая перестройка, когда организм наиболее уязвим, когда неблагоприятные условия жизни и воздействия внешней среды будут проявляться наиболее заметно.

В развитии ребенка-дошкольника можно выделить три основные вехи: от рождения до года, от года до 3 лет и от 3 до 6–7 лет. Дошкольным детством называется период от 3 до 6–7 лет. Следует отметить, что на всех этапах развитие ребенка определяется не только биологическими факторами (наследственностью, здоровьем), но и социальными условиями его жизни, контактами со взрослыми, и прежде всего с матерью, формами и стилем этого общения, эмоциями. Позитивные положительные контакты помогают развитию, негативные могут привести к нарушениям развития.

В дошкольном детстве постепенно увеличивается потребность детей в контактах со сверстниками. Они необходимы, и никакой взрослый не может их заменить. Контакты со сверст-

никами определяют формирование личности ребенка, его самооценку, осознание себя.

Одним из периодов интенсивного развития ребенка является дошкольный возраст от 3 до 6–7 лет. Именно в это время начинается подготовка к школе, а затем и систематическое обучение. В эту пору жизни ребенок растет «не по дням, а по часам»: на 6-м и 7-м годах увеличение роста за год составляет 8–10 см, а веса (массы) тела – 2,2–2,5 кг.

Интересно, что в течение зимних месяцев многие дети мало растут и прибавляют в весе, зато летом они так быстро вытягиваются, что в сентябре их просто не узнать.

В этом же возрасте происходит первое изменение пропорций тела. Большеголовый и относительно коротконогий ребенок с большим туловищем превращается к 6–7 годам в гармонично сложенного мальчика или девочку, у которых соотношение головы и туловища становится почти таким же, как и у взрослых.

В 6–7 лет интенсивно идет развитие опорно-двигательной системы (скелета, суставно-связочного аппарата, мускулатуры). Еще не сформировавшийся, не завершивший свое развитие опорно-двигательный аппарат испытывает огромную нагрузку особенно тогда, когда необходимо длительное время удерживать статическую (сидячую) позу во время занятий. Поэтому ребенок непоседлив, поэтому через 10–15 минут он начинает крутиться, меняет позу, потягивается, а долго удерживаемая неправильная поза приводит к нарушениям осанки.

Не закончены в этом возрасте рост, формирование костей грудной клетки, и вполне понятно, почему нельзя «проходить мимо», если ребенок тяжело облокотился на парту или на край стола при чтении, письме, рисовании. Позвоночник ребенка очень чувствителен к деформирующим воздействиям, а неправильная посадка может достаточно быстро привести к серьезным изменениям, которые нарушат его рост и развитие.

Дети этого возраста достаточно хорошо овладевают такими сложными движениями, как бег, прыжки, катание на коньках, ходьба на лыжах и т.п. Увы, умение и способность ребенка выполнять эти «крупные» и довольно сложные виды движений совсем не означает, что он так же успешно будет выполнять и «мелкие», тонко координированные движения пальцами рук. У ребенка 6–7 лет еще слабо развиты мелкие мышцы рук, не закончено формирование костей запястья и фаланг пальцев, еще

не совершенна нервная регуляция движений. Поэтому так часто звучат при письме жалобы: «болит рука», «рука устала».

Несовершенство нервной регуляции во многом объясняет недостаточную точность и быстроту выполнения движений, трудность завершения их по сигналу. При выполнении движений в этом возрасте основной контроль принадлежит зрению, фиксируется не поле деятельности, а прослеживается все движение со всеми нюансами от начала до конца. Поэтому дети так тщательно, с таким старанием выводят буковки, срисовывают рисунки, так трудно им провести даже несколько строго параллельных линий, трудно на глаз определить величину букв. Это объясняет, почему много легче писать крупные буквы, рисовать большие фигуры и очень сложно писать буквы в традиционных прописях.

В этом возрасте продолжается развитие сердечно-сосудистой системы организма, повышается ее надежность, совершенствуется регуляция кровообращения. И одновременно система становится более уязвимой, организм острее реагирует на малейшие неблагоприятные влияния внешней среды и на чрезмерные статические и умственные нагрузки.

Не углубляясь в особенности физиологического развития, более детально рассмотрим лишь те системы детского организма, от развития которых во многом зависит успешность обучения в школе.

Одна из самых острых проблем детей перед школой — неумение управлять собой. Вернее, дети не умеют управлять собой так, как этого хотели бы взрослые. Не все дети могут подчинять свои действия речевой словесной инструкции, направляющей внимание ребенка на определенный объект и его свойства. Работа ребенка может опираться на устойчивое внимание, направленное на организацию определенной деятельности. Но по объему и уровню такого внимания, а также способности к его распределению младшие школьники не намного отличаются от старших дошкольников. Лишь к 9—10 годам произойдет резкое изменение, и тогда дети смогут работать длительно, сосредоточенно, без отвлечений и ошибок. А в 6—7 лет ребенок еще легко поддается реакции, возникающей на непосредственно действующие привлекательные раздражители, и быстро отвлекается. Именно поэтому такое большое значение имеет для детей 6—7 лет показ, яркая картинка или слайд. Все это запоминается гораздо легче, чем просто рассказ.

Одними замечаниями и окриками отвлекаемость не одолеть. Гораздо эффективнее в процессе занятий создать интересную, привлекательную ситуацию, так как внимание поддерживается интересом, а длительно сохранять и удерживать внимание к деятельности, лишенной непосредственного интереса, невозможно. Те трудности, на которые часто жалуются учителя и родители — «отвлекаются, не могут работать, не хотят заниматься», — создают не дети. Это взрослые учат и воспитывают неумело, не считаясь с возможностями ребенка. Неустойчивость внимания и быстро развивающееся утомление неизбежно ведут к отвлечениям и двигательному беспокойству уже после 10—15 минут интенсивной работы. Это объективная закономерность. Сетования взрослых часто необоснованны, так как им хочется, чтобы дети 6—7 лет по часу (а то и больше) работали без отвлечений. Одна из мам с беспокойством жаловалась на своего 6-летнего сына: «Целый час заставляла его учить времена года — и все бесполезно». Целый час сухой зубрежки не выдержит ни один 6-летний ребенок.

А вот еще одна жалоба: «Не хочет заниматься английским, ленится, крутится, отвлекается». Речь идет о пятилетней девочке, которой никак не дается английский. Но дело здесь не в ней и не в английском, а в том, что занятия эти проводятся в шесть часов вечера. А ребенок уже активно прожил большую часть дня и, естественно, утомился. Отметим, что давление с двух сторон (собственное ощущение вины, да еще и недовольство взрослых) совсем не способствует желанию учиться, больше того, формирует отвращение к этому занятию, ведет к потере активности и инициативы.

В 5—6 лет уже достаточно четко проявляются индивидуальные особенности и свойства нервной системы ребенка. Одни дети очень подвижны, активны, быстро включаются в деятельность, но и быстро отвлекаются, эмоционально реагируют на различные ситуации. Другие более спокойны, рассудительны, неторопливы. У детей разный темперамент, разная психологическая активность, разный уровень развития двигательных функций, эмоциональность. Темперамент определяет общую активность ребенка, темп, скорость и интенсивность его деятельности, способность переключаться на новый вид работы. Все это имеет большое значение при обучении.

Психологи выделяют четыре темперамента: холерический, сангвинический, флегматический и меланхолический. Однако

«чистые» темпераменты встречаются редко: чаще всего в каждом ребенке сочетаются черты разных типов и можно говорить лишь о преобладании тех или других черт.

Свойства нервной системы (сила, подвижность, уравновешенность) достаточно четко проявляются во внешнем поведении. Дети с сильным типом нервной системы могут относительно долго и напряженно работать или играть, у них, как правило, высокий эмоциональный тонус, устойчивое (в пределах возрастных возможностей) внимание, хорошая способность ориентироваться в непривычной ситуации. Эти дети могут сравнительно быстро переключаться на новый вид деятельности, у них высокий темп и интенсивность работы. Дети со слабым типом нервной системы, напротив, чаще вялы, замедленны во всех действиях. Они медленно включаются в работу, долго переключаются и восстанавливаются. Они работают медленно, темп и интенсивность тоже невысоки. Слабость и инертность нервной системы могут быть наследственными, но их причиной может быть и плохое состояние здоровья, и переутомление, и эмоциональные стрессы, и другие причины.

Каким же образом взрослые могут оценить, как развивается ребенок, в чем отстает и чем нужно заниматься еще до поступления в школу? Это важно для педагогов, работающих с детьми до школы, и для родителей, решающих, в какой школе ребенку лучше учиться.

Почему педагогу, особенно разбирающему причины школьных трудностей, важно знать, как рос и развивался ребенок до школы? Дело в том, что особенности роста и развития ребенка в дошкольном возрасте позволяют понять его возможности при поступлении в школу, выделить сильные и слабые стороны развития, прогнозировать возможные проблемы.

Порой анализ истории раннего развития ребенка становится «ключиком», позволяющим раскрыть причины школьных проблем.

Рассмотрим один пример.

Алеше семь с половиной лет, он учится во втором классе школы с углубленным изучением английского языка. В первом классе все были довольны его успехами — и учительница, и родители, да и сам Алеша радовался своим успехам. Правда, заниматься приходилось много — каждый день на уроки уходило не меньше трех часов. Алеша учился еще и в музыкальной школе в первом классе. Уже в начале учебного года во втором классе стало ясно, что на занятия

музыкой времени просто нет. Несмотря на многочасовые занятия, ошибок при письме становилось все больше, почерк стал совсем неразборчивым. Алеша стал беспокойным, плаксивым, исчезло радостное возбуждение, с которым он ходил в школу. Учительница недоумевала, родители огорчались и занимались еще больше.

Анализ характера трудностей письма позволил предположить нарушение фонетико-фонематического восприятия, которое создает трудности звукобуквенного анализа и осложняет процесс письма, что приводит и к нарушению графики (почерка), и к ошибкам (заменам букв, пропускам, недописываниям). Однако консультация логопеда не подтвердила предположение о нарушении фонетико-фонематического восприятия, а история раннего развития помогла понять, что речевое развитие и, в частности, звукобуквенный анализ – слабое звено в развитии ребенка. При физическом и эмоциональном напряжении, при сложной деятельности, при утомлении страдает именно слабое звено. Это и произошло. Нагрузки у Алеши были очень большими (это ведь был не только родной язык, но и английский), напряжение и утомление не меньшими. Объем заданий резко увеличился во втором классе, а постоянный и необходимый при письме процесс звукобуквенного анализа становился все труднее, требовал все больше времени, Алеша спешил, почерк ухудшался, ошибок становилось больше, боязнь неудачи еще больше осложняла работу.

Что же выяснилось при анализе истории раннего развития этого ребенка? Алеша был болезненным ребенком, связная речь появилась у него только к трем годам, но не все звуки он произносил чисто и правильно. В пять лет начал заниматься с логопедом, ходил в подготовительную группу гимназии, дома с ним много занималась бабушка (в прошлом учительница начальных классов). К школе все проблемы речевого развития были забыты. В спокойной ситуации, без чрезмерных нагрузок и напряжения трудности звукобуквенного анализа не проявлялись, но напряженная школьная ситуация, волнение, быстрый рост объема учебной нагрузки и высокий темп деятельности создали условия для возникновения трудностей при письме. Стало понятно, что для правильного звукобуквенного анализа необходим более медленный темп деятельности, проговаривание и фиксированное внимание к этому виду деятельности при письме. Без знания проблем речевого развития Алеши в раннем

детстве разобраться в сложившейся ситуации и найти вариант эффективной помощи было бы сложно.

Один из важнейших факторов, обеспечивающих успешность обучения, – соответствующее возрасту развитие двигательных функций (моторики). Ведь ребенок должен правильно и четко усваивать написание букв и цифр, уметь обслуживать себя – застегивать пуговицы, завязывать шнурки; выполнять разные движения на физкультуре; владеть ножницами, уметь манипулировать мелкими предметами и т.п.

Проанализируем подробнее, как происходит развитие двигательных функций у ребенка. Напомним, что первый год–полтора жизни – это основа, во многом определяющая дальнейшее двигательное развитие ребенка. Поэтому мы и начнем разговор именно с этого периода. Рассмотрим основные этапы развития движений:

1 мес. – поднимает голову;

2 мес. – опираясь на руки, поднимает грудную клетку;

3 мес. – поворачивает голову, переворачивается на спину, бок, живот, тянется за игрушками;

4 мес. – держит голову, сидит при поддержке, характерно двигательное оживление при виде близких;

5 мес. – сидит, переворачивается с живота на спину, схватывает предметы;

7 мес. – переступает ногами при поддержке, сидит без поддержки;

8 мес. – стоит с опорой (поддержкой);

9 мес. – ползает;

10 мес. – стоит, делает шаги, когда ведут за руки;

11 мес. – делает первые шаги без опоры, встает, держась за опору;

12–15 мес. – самостоятельная ходьба.

Развитие всех этих двигательных действий – не просто развитие движений, это поддержание равновесия, формирование механизмов контроля позы, координированных движений рук и ног; это формирование новой ситуации восприятия окружающего мира.

Начиная с полутора лет ребенок постепенно совершенствует свои движения – он учится ходить по ступенькам, пытается прыгать, перепрыгивать, взбираться на лесенку, нагибаться.

Двигательную активность ребенка ни в коем случае нельзя ограничивать. Если ребенок поставлен в условия хронической гипокинезии (снижение двигательной активности, ограничение движений), то у него развиваются своего рода компенсаторные двигательные акты: раскачивание тела из стороны в сторону, навязчивые движения руками, сосание пальцев и т.д. Этим ребенок удовлетворяет свою потребность в движении. Однако эти движения затрудняют развитие нужных ему прогрессивных двигательных актов. Особенно часто это наблюдается в домах ребенка и в так называемых неблагополучных семьях – везде, где внимание взрослых к ребенку ограниченно. К сожалению, встречаются такие случаи и во вполне благополучных семьях, если родители придерживаются специфической тактики воспитания: «Пусть сидит, играет, привыкает быть один! Так будет спокойнее, а то привыкнет к рукам!» Малыш поплачет, поплачет и затихает. Взрослые довольны. Но ограничение движений – большая ошибка, нарушающая нормальный темп развития. Конечно, не нужно постоянно держать ребенка на руках, но малыш должен знать теплоту материнских рук, слышать ее голос, видеть улыбку и постоянно чему-то у нее учиться.

В то же время высокая двигательная активность ребенка вызывает у взрослых множество опасений: упадет, ушибется, поранится и т.п. В этих опасениях есть резон. Но следует заметить: чаще несчастья происходят с детьми нетренированными, двигательно неопытными, неловкими. Ловкость и координированность от наставлений взрослых не развиваются, а достигаются только опытным путем. Отрицательные последствия снижения двигательной активности не проходят сами собой. При двигательном «голоде» у детей страдают обменные процессы, снижена работоспособность, сопротивляемость заболеваниям. Следует помнить: самой тяжелой нагрузкой в первый год обучения будет именно снижение двигательной активности (на 50%) – необходимость длительное время сидеть за партой, сохранять обязательную позу. И от того, как ребенок на это среагирует, хватит ли у него физических сил, будет зависеть то, как станет он усваивать школьную программу.

Гипокинезию (недостаток двигательной активности) наиболее тяжело переносят дети, у которых неблагоприятно протекал ранний период развития, которые часто болели, ослаблены, отстают в физическом развитии. Родители часто обере-

гают их от нагрузок и тем самым увеличивают слабость и отставание. Таким детям необходимы усилия, тренировки, тщательно дозированные, но регулярные.

Среди двигательных функций особая роль принадлежит движениям руки и пальцев рук. Физиологи советуют начинать тренировку тонких движений пальцев рук очень рано – с 3–4 месяцев. Вначале это массаж кистей рук и пассивные сгибания и разгибания пальцев. С 7–8 месяцев вполне возможна и активная тренировка, ребенка можно обучать перебирать сначала крупные, затем все более мелкие яркие предметы. В конце 1-го – начале 2-го года жизни можно нанизывать кольца, складывать пирамидки и т.п. Специальные упражнения по развитию пальцев рук нужно продолжать в течение всего дошкольного, да и младшего школьного возраста.

Движения руки и пальцев постепенно совершенствуются, становятся более точными, четкими. Дошкольник осваивает большое количество так называемых «инструментальных движений» – учится есть вилкой и ножом, работать ножницами, расчесываться, мыть себя губкой (мочалкой), застегивать и расстегивать пуговицы, а главное, учится выполнять графические движения.

В 1–1,5 года малыш крепко зажимает карандаш или мелок в ладони. В этом возрасте он не пытается еще изобразить что-то определенное, просто получает радость от самого процесса движений руки и способен «рисовать» с большим увлечением.

В 2–3 года ребенок, как правило, держит карандаш, зажимая его в ладони. Этот способ, особенно при рисовании мелками, позволяет детям выполнять довольно сложные движения. Однако движения эти еще спонтанные, нестабильные, почти не ограничиваются.

С 3 лет линии становятся более определенными, менее разбросанными и не повторяются бессмысленно, увеличивается координация при выполнении вертикальных движений, но еще плохо выполняются имитационные движения. Овалы неровные (это, пожалуй, самые трудные элементы), но на рисунках их уже много. Это чаще человек, солнышко, колеса и т. п.

С 4 лет дети сравнительно легко, без ошибок выполняют попеременные движения руками. В то же время им с трудом удаются действия, предполагающие синхронную работу обеих рук.

Период 4–7 лет является этапом активного освоения и совершенствования новых инструментальных движений, в том числе и действий карандашом и ручкой.

В 3,5–4 года ребенок уже умеет держать карандаш и довольно свободно манипулировать им. К этому возрасту совершенствуется координация движений и зрительно-пространственное восприятие, что позволяет детям хорошо копировать. Они умеют передавать пропорции фигур, ограничивать протяженность линий и рисовать их относительно параллельными. Рисунки детей этого возраста разнообразны по сюжетам, они не только рисуют, но и пытаются писать буквы, подписывая свои рисунки.

В 5 лет хорошо выполняются горизонтальные и вертикальные штрихи. Ребенок уже способен ограничивать длину штриха, линии становятся более ровными, четкими, и этому помогает изменение способа движения ручки. Рисунки пятилетних детей показывают их способность выполнять вертикальные, горизонтальные и циклические движения. Они все чаще пытаются писать буквы.

В 6 лет хорошо копируются простейшие геометрические фигуры с соблюдением размеров, пропорций. Штрихи становятся более четкими и ровными, овалы завершенными. Фактически в этом возрасте детям доступны любые графические движения, любые штрихи и линии. Регулярные занятия детей рисованием совершенствуют графические движения, тренируют зрительную память и пространственное восприятие, создают основу для успешного обучения письму. «Опыты» письма шестилетних детей, даже тех, с кем специально не занимаются, показывают, что дети пишут многие буквы зеркально, не соблюдая размерность и соотношение штрихов. В этом возрасте попытки писать письменными буквами часто закрепляют неправильную конфигурацию, неверную траекторию движений.

Важно отметить, что начиная с 3–4 лет появляется возможность целенаправленного формирования движений в процессе обучения ребенка, а роль слова в процессе двигательного обучения повышается. Для того чтобы ребенок правильно усвоил способ движения, недостаточно подражания или показа, необходима специальная организация деятельности ребенка под руководством взрослого. При этом сочетание словесной инструкции и наглядного показа дает наиболее эффективный резуль-

тат. От 4 к 7 годам снижается число упражнений, необходимых для формирования нового двигательного действия.

В 6–7 лет начинается освоение одного из самых сложных двигательных навыков – письма. Трудность формирования этого навыка связана не только со сложностью самого двигательного действия, но и с несформированностью мелких мышц кисти и пальцев, незавершенностью окостенения костей запястья и фаланг пальцев, несовершенством нервно-мышечной регуляции. Все это объясняет низкую эффективность и сложность обучения курсивному письму детей до школы.

Нарушение двигательного развития ребенка в раннем детстве может стать основой трудностей формирования новых двигательных действий, ограничения двигательной активности, снижения выносливости к двигательным и статическим нагрузкам, что, в свою очередь, может привести к школьным проблемам.

Не менее важно знать и учитывать особенности развития речи ребенка, так как с развитием речи тесно связано развитие мышления ребенка. Овладение речью – сложный и длительный процесс, при котором ребенок должен не только научиться понимать значение отдельных слов, но и научиться использовать правила, по которым из этого слова составляют фразы и предложения.

Существуют различные гипотезы и теории, объясняющие, как ребенок овладевает речью, как осваивает родной язык, правила грамматики, но одно несомненно – важнейшее значение в формировании речи имеет окружение ребенка, его взаимодействие с окружающими. Речь взрослых необходима для формирования первоначального понимания речи и активного проговаривания.

Существуют большие различия в возрасте, когда ребенок произносит первое слово, некоторые начинают говорить первые слова в 9–10 месяцев, другие – в год-полтора. Содержание первых слов во многом зависит от среды, в которой растет ребенок.

Сжатый перечень этапов развития речи ребенка выглядит следующим образом:

7 мес. – реакция на собственное имя.

9,5 мес. – 1 год 6 мес. Слова: ма-ма, па-па, ба-ба, дя-дя, те-тя и т.д. Звукоподражательные слова: ав-ав (собака), тик-так (часы), му-му (корова), «да», «нет» и т.п. Все существительные употребляются в именительном падеже единственного числа.

1 год 6 мес. – 1 год 8 мес. Попытки связать два слова во фразу (мама, дай!). Усваивается повелительное наклонение глаголов (иди-иди! дай-дай! и т.п.). Это открывает ребенку возможность выражать свои желания уже и словом, а не только жестом.

1 год 8 мес. – 1 год 10 мес. Появляются формы множественного числа.

1 год 10 мес. – 2 года. Словарный запас доходит до 300 слов. Имена существительные составляют приблизительно 63%, глаголы – 23%, а другие части речи – 14%.

1 год 6 мес. – 2 года. Первый период вопросов: «Что это?»

3-й год. Появляются те грамматические формы, которые помогают ребенку ориентироваться в отношении к предметам и пространству.

Основной вид деятельности дошкольника любого возраста – это игра. В игре концентрируется окружающая детей жизнь – со всеми нашими взрослыми заботами и проблемами. В последнее время дети включают в игры ситуации из рекламных роликов, играют в бизнесменов и супермоделей, торгуют на рынке и «накачивают» мышцы в воображаемом спортзале, играя сегодня в куклы, они активно используют и сюжеты сериалов, и лексику сериальных героев. Именно в игре формируются навыки общения со сверстниками и взрослыми, в игре закрепляются знания, вырабатываются необходимые умения, развивается воображение, мышление, память.

Характер игры ребенка-дошкольника по мере его взросления изменяется. Со второго года жизни ребенок начинает использовать в игре одни предметы взамен других, так появляется символическая игра ребенка. По мнению известного российского психолога Л.С. Выготского, именно символическая игра создает зону ближайшего развития ребенка, позволяя в воображении расширять границы его понимания. Придумывание ситуаций, историй, диалогов героев игры способствует не только развитию речи, но и общему интеллектуальному развитию ребенка. Игра – незаменимый фактор эмоционального развития ребенка. Играя, он радуется, огорчается, сердится, удивляется, учится преодолевать страх, неловкость, беспокойство. Играя, учится общаться, реагировать на эмоции окружающих, учится понимать себя и других.

Положительные эмоции имеют большое значение в развитии ребенка-дошкольника. Эмоции помогают малышу сконцентрировать и сохранить на определенное время внимание.

Память дошкольника непроизвольна, и он ею в полной мере еще не управляет. Он достаточно хорошо запоминает события, важные для него, имеющие ярко выраженную положительную или отрицательную окраску, хорошо усваивает сведения, факты, стихи, почти буквально пересказывает содержание понравившейся книги или фильма. Не стоит удивляться возможности ребенка этого возраста пересказывать буквально, ему проще пересказать так, чем своими словами. Слов порой не хватает, поэтому в рассказах так много междометий, звуков, движений, обозначающих действия. Произвольное запоминание в этом возрасте возможно, но все же лучше запоминается то, что интересно, значимо. Если просто попросить ребенка что-то запомнить, не подкрепляя это игрой, заинтересованностью, положительными эмоциями, задача может оказаться непосильной. Если в 3–4 года только эмоции поддерживают и подкрепляют внимание, облегчают восприятие ребенка, компенсируют несовершенство процессов обработки и оценки информации, то в 6–7 лет внимание уже может быть произвольным, повышается его устойчивость, которая требует значительных усилий ребенка и наиболее эффективна в условиях игровой деятельности и готового алгоритма действий. Положительные эмоции, поддержка взрослых в процессе игры или занятий создают условия для интеллектуального и личностного развития ребенка.

Старшие дошкольники еще не могут оценивать, хотя уже умеют сравнивать, не умеют классифицировать, но умеют выделить общее и различное, правда, преимущественно по одному, наиболее яркому признаку, то есть и в процесс мышления включены эмоции. В рассуждениях детей этого возраста (а они любят порассуждать!) есть своя логика, они даже пытаются сделать выводы, но мешает ограниченность опыта и знаний.

Психическое развитие и становление личности ребенка тесно связаны с самосознанием, а наиболее явно самосознание проявляется в самооценке, в том, как ребенок видит себя, свои качества, свои возможности, свои успехи и неудачи. Дошкольник постепенно движется к этому, но правильная оценка и самооценка даже для 6–7-летнего ребенка трудны без авторитетного участия взрослого. И тут есть свои опасности: во-первых, эмоции часто заслоняют объективность оценки, а во-вторых, авторитет старшего так велик, что оценка взрослого нередко заслоняет собственное мнение ребенка. Нетрудно представить себе, какую грубую ошибку совершают взрослые, когда укоря-

ют, стыдят ребенка за его неудачи, а порой уже в этом возрасте готовы поставить на нем крест («ты никогда не поумнеешь!», корим не просто: «ты не постарался», а «ты — глупый», «ты — ленивый», «ты — неспособный»...).

С другой стороны, дети этого возраста не столь уж беззащитны, они достаточно хорошо оценивают предполагаемую реакцию взрослого и часто держатся с разными взрослыми по-разному: с кем осторожно, почтительно, а с кем и запанибрата... В этом еще нет большой беды, беда в том, что часто ребенок никогда не знает заранее, чего можно ждать даже от самых близких взрослых. Многое зависит не от отношения к ребенку, а от настроения. За один и тот же проступок могут и «к сердцу прижать», и «к черту послать». Лучше, если ребенок будет знать, чего от него ждут. Ему, как правило, очень нравится быть хорошим, получать подкрепление собственной самооценки: «Я — хороший». К сожалению, противоречивость требований взрослых часто порождает очень низкую самооценку даже в тех случаях, когда причин для этого нет. Постоянная неудовлетворенность собой, неверие в свои силы, в возможный успех очень быстро приводят к апатии, нежеланию стараться. Это особенно важно учитывать тогда, когда ребенка начинают готовить к школе (дома, в школе, в детском саду). Главная задача взрослых на этом этапе развития — помочь ребенку увидеть свои возможности, создать условия, в которых он сможет поверить в себя, в свои силы.

Для самооценки очень важно и мнение (прежде всего положительное) сверстников, товарищей по группе, кружку, секции. Почти все дошкольники хотят быть самыми-самыми — добрыми, сильными, смелыми, красивыми, первыми, главными и т.п. Они любят хвастаться, очень радуются своим достижениям, а при неудаче расстраиваются до слез. Именно поэтому нужно быть очень осторожными, оценивая ребенка в присутствии его сверстников и товарищей. Не стоит ругать его, если рядом друзья, подчеркивать его недостатки, демонстрировать его неудачи.

В дошкольном возрасте ребенок начинает осознавать себя среди других людей, учится выделять критерии, которыми будет руководствоваться в своем поведении. При добром отношении взрослых установки ребенка только на хорошее: «я — хороший», «ты — хороший», «мы — хорошие». Однако дети того же возраста, выросшие в неблагоприятных условиях, в борьбе за

существование и даже за выживание, не столь наивны и непосредственны. Такие малыши уже умеют хитрить и притворяться, могут быть эгоистичны, расчетливы. Они еще не в силах оценить все происходящее с ними, но чувства словно опережают разум.

Ребенок перед школой уже может сознательно управлять своим поведением, но еще легко отвлекается, не может четко ставить цель. Он уже знает и понимает разницу между «хочу» и «могу», «хочу» и «надо». Но ему необходима опора на требования взрослого, так как самому заставить себя отказаться от «хочу» ради «надо» ему еще трудно. Он уже умеет строить отношения со взрослыми и сверстниками. Он многое умеет, этот маленький человечек, который очень хочет, чтобы его любили и уважали, ценили в нем его самого. А значит, он – личность, и взрослые должны научиться уважать его желания, ценить его возможности и уметь помочь ему, когда возникают проблемы.

Итак, на протяжении дошкольного детства происходят существенные изменения в развитии организма ребенка, в его психологическом и социальном развитии. В конце этого периода к 6–7 годам ребенок достигает такого уровня развития, который принято называть «школьной зрелостью».

Педагоги и родители часто задают вопрос: «Что должен уметь и знать ребенок 6–7 лет?» На такой вопрос ответить очень сложно, так как варианты развития могут быть разными, а главное – ребенок ничего не «должен». Правда, он многое может, на многое способен, но при одном условии – ему необходимо внимание взрослых на всех этапах дошкольного развития.

Можно выделить следующие основные черты развития ребенка 6–7 лет:

• Ребенок способен к **произвольной регуляции поведения**, способен проявить настойчивость, преодолеть трудности, однако произвольная регуляция наиболее эффективна, если задача, стоящая перед ребенком, соответствует его возможностям, доступна и эмоционально значима.

• Ребенок способен **организовать свою деятельность** – воспринять инструкцию (задание) и по инструкции выполнить задание. Если понятно сформулированы цель и задача действия, он может планировать свою деятельность, а не действовать хаотично, методом проб и ошибок. Однако алгоритм сложного последовательного действия ребенок еще не способен выработать самостоятельно. Время сосредоточенного внимания

и работы без отвлечений по инструкции составляет 10–15 минут. Дифференцированная оценка качества по определенным критериям еще трудна, но дети 6–7 лет способны самостоятельно исправить ошибки и вносить коррекцию по ходу деятельности, если есть помощь взрослых.

Устойчивость и объем внимания еще невелики – 10–15 минут и не более 1–2 объектов одновременно. В этом возрасте затруднено быстрое и четкое переключение с одного объекта, вида деятельности на другой, затруднено и очень быстрое включение в деятельность.

Определяющими **мотивами поведения** являются интерес к новым видам деятельности, к миру взрослых, стремление быть похожим на них, к установлению и сохранению положительных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. Значимы в этом возрасте мотивы личных достижений, признания, самоутверждения, а также мотивы, связанные с познавательными интересами.

Определенный уровень личностного развития (самосознания и самооценки) позволяет детям осознавать свое положение в системе отношений со взрослыми и сверстниками. Дети стремятся соответствовать требованиям взрослых, стремятся к достижениям в тех видах деятельности, которые они выполняют. В то же время самооценка детей 6–7 лет в разных видах деятельности может существенно отличаться. Это во многом зависит от успехов в деятельности и от оценки взрослых (педагога, воспитателя, родителей). Сами дети еще не способны к адекватной самооценке.

К 6–7 годам дети уже имеют опыт социального общения, знают основные правила общения, могут хорошо ориентироваться не только в знакомой, но и в незнакомой обстановке. Они способны управлять своим поведением (знают границы дозволенного, но нередко экспериментируют, проверяя, нельзя ли расширить эти границы). У них сильно стремление быть хорошими, первыми, они очень огорчаются при неудаче, чутко реагируя на изменение отношения и настроения взрослых.

Интеллектуальное развитие детей 6–7 лет в значительной степени определяется тем, как рос и развивался ребенок на всех этапах дошкольного развития, в каких социокультурных условиях жил. Интеллектуальное развитие – это не только запас сведений об окружающем мире, быте, жизни, которые накопил ребенок, это способность к систематизации и классификации

предметов, процессов, явлений, способность анализировать простейшие причинно-следственные связи, самостоятельный интерес к новому, наблюдательность, способность задавать вопросы.

В 6–7 лет еще преобладает непроизвольная память, продуктивность которой резко повышается при активном восприятии. Возможно в этом возрасте и произвольное запоминание (умение принять и самостоятельно поставить мнемическую задачу, проконтролировать ее выполнение при запоминании как наглядного, так и словесного материала, однако значительно легче запоминаются наглядные образы, чем словесные рассуждения). Дети 6–7 лет способны овладеть приемами логического запоминания (смысловое соотнесение и смысловая группировка).

Речевое развитие характеризуется правильным произношением всех звуков родного языка, способностью к простейшему звуковому анализу слов, хорошим словарным запасом (3,5–7 тысяч слов), грамматически правильным построением предложения, умением самостоятельно пересказать знакомую сказку или составить рассказ по картинкам. Дети 6–7 лет способны свободно общаться со взрослыми и сверстниками (отвечают на вопросы, сами их задают, умеют выразить свою мысль), использовать все союзы и приставки, обобщающие слова, придаточные предложения, а также передавать интонацией различные чувства.

Уровень **развития движений** у детей 6–7 лет достаточно высок. Они уверенно владеют элементами техники всех бытовых движений, способны к самостоятельным, точным, ловким движениям, производимым под музыку, осваивают и правильно выполняют сложно координированные действия при ходьбе на лыжах, катании на коньках, велосипеде и т.п., способны выполнять сложно координированные гимнастические упражнения, осуществляют координированные движения пальцев, кисти, руки при выполнении бытовых действий, при работе с конструктором, мозаикой, при вязании, а также выполняют простые графические движения (вертикальные, горизонтальные линии, овалы, круги и т.п.), способны овладеть игрой на различных музыкальных инструментах.

Определенный уровень развития **зрительно-пространственного восприятия** позволяет детям 6–7 лет различать пространственное расположение фигур, деталей в пространстве и

на плоскости (над—под, на—за, перед—возле, сверху—снизу, справа—слева и т.п.), различать и выделять простые геометрические фигуры (круг, овал, квадрат, ромб и т.п.) и сочетания фигур; обусловливает их способность к классификации фигур по форме, величине, цвету. Дети 6—7 лет способны различать и выделять буквы и цифры, написанные разным шрифтом; способны мысленно находить часть от целой фигуры, достраивать фигуры по схеме, конструировать фигуры (конструкции) из деталей.

Развитие **зрительно-моторых координаций** определяет способность срисовывать простые геометрические фигуры, пересекающиеся линии, буквы, цифры с соблюдением размеров, пропорций, соотношения штрихов. К 6—7 годам большая часть детей проходит так называемый «полуростовой скачок» — резкое увеличение роста тела в длину, при котором конечности растут быстрее, чем туловище. Ребенок, прошедший полуростовой скачок, без труда поднимает одну руку над головой и может коснуться рукой противоположного уха. Это задание и есть знаменитый филиппинский тест, который показывает уровень биологической зрелости ребенка.

Еще один показатель **биологической зрелости** — начало смены молочных зубов. К моменту завершения полуростового скачка усложняется система связей нейронов коры головного мозга, формируется мозолистое тело, соединяющее оба полушария, что обеспечивает сложную и интегративную деятельность мозга и всей нервной системы. В этом возрасте происходят существенные изменения в организации зрительного восприятия, создается возможность восприятия сложных объектов, выделения признаков, их различения, и все это расширяет возможности познавательной деятельности, ознакомления ребенка с окружающим миром.

К 6—7 годам формируются **механизмы адаптации ребенка к интеллектуальным и физическим нагрузкам**, растет работоспособность и устойчивость к разным видам нагрузок, но неадекватные требования и чрезмерные нагрузки очень быстро приводят к срыву адаптации, напряжению и утомлению.

Мы дали лишь основные характеристики социального, психологического и физиологического развития детей 6—7 лет, выделив те, которые наиболее значимы для обучения. Еще раз подчеркнем — не все дети развиты одинаково, и это зависит от

того, в каких условиях рос и развивался ребенок, чему и как учили его в дошкольном возрасте.

Как может педагог или школьный психолог узнать историю раннего развития ребенка? В разделе II мы даем анкету и «ключ» к ней, она позволит выделить основные факторы риска в раннем развитии ребенка. Это даст основания для более серьезной беседы с родителями (разумеется, такая беседа должна быть тактичной, корректной). Родителей нужно будет убедить в том, что эта информация не может быть использована во вред ребенку, но может стать необходимой при анализе причин возникших проблем.

Подготовка к школе

Нужна ли специальная подготовка детей к школе или достаточно того, что осваивает, узнает ребенок в общении со взрослыми и сверстниками, что наблюдает вокруг? Нужны ли специальные занятия, группы по подготовке к школе, прогимназии и т.п.? Кто должен заниматься с ребенком и как должны быть организованы эти занятия? Все это не праздные вопросы, так как за последнее десятилетие появилось много пособий для детей и родителей, воспитателей и педагогов по подготовке к школе, создаются группы, студии, дошкольные классы. Появилось много преподавателей, предлагающих любые занятия: «Учу иностранному языку с 2 лет», «Научу быстро читать и писать дошкольников», «Комплексная подготовка к школе за 3 месяца», «Ускоренное интеллектуальное развитие детей от 3 до 5 лет». Это реальные объявления, а спектр таких услуг еще разнообразнее.

Но главный вопрос – могут ли эти занятия дать гарантию того, что учиться в школе будет легко и просто, что не возникнут трудности и не будет никаких школьных проблем? К сожалению, такой гарантии нет, и многое зависит от того, как ведется подготовка к школе.

Сначала ответим на первый вопрос – **нужны ли специальные занятия по подготовке к школе?** Да. Несомненно, заниматься с ребенком нужно, но **это не должно быть обучение школьным навыкам (письму, чтению, счету).** Это должна быть **комплексная системная подготовка, работа по социальному, личностному, познавательному и физическому развитию ребенка.**

Формы такой работы могут быть разными. Это может быть группа по подготовке к школе, работающая в школе и Доме творчества, в детском саду, и частная группа (на дому у педагога). Это может быть индивидуальная работа с ребенком, которую ведет гувернер или педагог дома у ребенка. Это могут быть занятия с мамой или папой, бабушкой или дедушкой. Важно одно – это должна быть система регулярных занятий, желательно в определенные дни и часы. Только такие занятия, содержание которых адекватно определенным задачам, а виды деятельности и требования к ребенку соответствуют возможностям детей, дадут удовлетворение и положительные эмоции, будут способствовать развитию ребенка. Систематические занятия по подготовке к школе целесообразно начинать за год до школы в 5,5–6 лет. Это не значит, что до этого ребенок должен «расти как трава», сам по себе. Ребенку необходимо общение, ему нужно читать, рассказывать, объяснять, отвечать на его «почему?» и «зачем?», но не стоит превращать это в уроки (о том, в каких видах и формах может проводиться такая работа, мы расскажем в следующем разделе этой главы).

Смысл специальных занятий не только в том, чтобы дать ребенку какие-то знания, сведения, но и в том, чтобы научить его (именно это сложнее всего) не только играть, когда хочется и в то, что нравится или интересно, но и «заниматься» (хотя форма занятий может и должна быть игровой). Занятия требуют от ребенка определенной организации деятельности, концентрации внимания, учат его выстраивать определенный план своей деятельности, следить за качеством работы, оценивать ее. Но и специальные занятия не должны быть уроками с жесткой структурой: объяснил → запомнил → отвечай.

Мы уже отмечали, что работоспособность старших дошкольников неустойчива, поэтому любые занятия не должны быть продолжительными.

Если занятия по подготовке к школе проводит педагог или воспитатель (в детском саду, в группе подготовки к школе) или такие занятия организованы дома, рекомендуется проводить 2–3 занятия в день, 2–3 раза в неделю. Продолжительность каждого занятия до 20 минут, после каждого занятия необходима пауза (10–15 минут). Во время паузы ребенок должен подвигаться (можно научить его выполнять простейшие упражнения для расслабления мышц туловища, рук, ног, упражнения, способст-

вующие снятию напряжения глаз). Занятия лучше проводить в первой половине дня (с 10.00 до 12.30).

Не следует заниматься, если ребенок активно отказывается от занятий (стоит отнестись внимательно к такому отказу и разобраться в причинах).

Важно знать и соблюдать некоторые правила проведения занятий:

• Ребенок не может сразу включаться в работу, поэтому стоит предусмотреть время (минут 10) для подготовки к занятиям. Можно использовать это время для подготовки того, что необходимо для занятия, организации рабочего места и т.п. Некоторые дети долго раскладывают тетради, карандаши, фломастеры и т.п., несколько раз все перекладывают. Взрослых это, как правило, раздражает, но ребенку такое «врабатывание» необходимо.

• Любое занятие нужно начинать с того, что ребенок уже знает, умеет, что у него хорошо получается. Необходимо создать положительный настрой, это помогает ребенку включиться в работу.

• Любое задание необходимо не только объяснить, но и показать последовательность действий и весь ход его выполнения.

Обратите внимание — в объяснении (в задании, инструкции) не должно быть ни одного непонятного слова. В этом возрасте любое слово, точный смысл которого ребенок не знает, может сделать непонятной всю инструкцию.

• Если инструкция, задание не понятны ребенку, нужно спокойно, без раздражения терпеливо объяснить и показать все еще раз. **Не следует укорять, отчитывать, ругать ребенка за непонимание. Это вина не ребенка, а взрослых, не умеющих объяснять!**

• Переходить к более сложному заданию можно только после того, как без затруднений выполняется более простое задание. Усложнение должно быть постепенным, без скачков и резкого изменения сложности заданий.

• Необходимо несколько раз закрепить полученные знания, практические действия в самостоятельных формах работы, а затем время от времени в ходе занятий возвращаться к тому, что уже освоено, используя другие виды деятельности.

• Важно помнить, что занятия с дошкольниками — не уроки, поэтому не может быть занятий по письму или математике. Это должны быть комплексные, системные занятия, на которых идет формирование познавательной активности и развитие интеллекта, совершенствование движения и речи, памяти и внимания и т.п. Таким образом, идет подготовка и к письму, и к чтению, и к математике.

И еще несколько советов:

• Найдите, за что похвалить ребенка на каждом занятии.

• Не заканчивайте занятие в ситуации неудачи (ну, ладно, хватит на сегодня, все равно у тебя не получится).

• Разговаривайте с ребенком спокойно, доброжелательно, будьте терпеливы.

• Выработайте четкие требования и правила работы, следуйте им.

• Поощряйте вопросы ребенка, старайтесь отвечать на них.

• Играйте, шутите, смейтесь вместе с ребенком. Занятия должны быть радостью, а не тяжким трудом.

• Никогда не показывайте недовольства, не подчеркивайте неудачи ребенка.

Самостоятельно разработать такую систему занятий возможно, но довольно сложно. Поэтому мы рекомендуем использовать для такой работы специальные комплекты пособий, включающие как методические рекомендации для взрослых (педагогов, воспитателей, родителей), так и развивающие тетради для самостоятельной работы детей[1]. Лучше использовать комплекты, в которых есть система работы, а не разрозненные тетради: сегодня раскраска, завтра — математика и т.п.

Но даже при отработанной системе подготовки в работе с каждым ребенком будут свои нюансы, свои особенности. С одним нужно будет больше заниматься развитием речи, с другим — развитием движений, третьего учить самому элементарному — организации внимания.

---

[1] *Безруких М.М., Филиппова Т.А.* Азбука (для подготовки к школе). Рабочие тетради № 1–4. – М.: Ювента, 2005; *Безруких М.М.* Учимся писать буквы. – М.: Ювента, 2006; *Безруких М.М., Филиппова Т.А.* Ступеньки к грамоте (тетради 1–5). – М.: Дрофа, 2007; *Безруких М.М., Филиппова Т.А.* 13 развивающих тетрадей. Серия «Ступеньки к школе». – М.: Дрофа, 2000–2008; *Безруких М.М.* Ступеньки к школе. – М.: Дрофа, 2006.

Единого рецепта занятий для всех нет, да и быть не может: с одним ребенком нужно больше говорить, другого больше слушать, с третьим бегать и прыгать, а четвертого учить «по минуточкам» сидеть и внимательно работать.

Конечно, занятия в детском саду и в группах подготовки к школе мало рассчитаны на усиленное внимание к особенностям каждого ребенка, и все же... если не учитывать эти особенности, эффективность занятий будет очень низкой. На занятиях в группе следует использовать любую возможность, чтобы поработать с ребенком один на один, глаза в глаза. И, конечно, нужно учить детей спрашивать, если что-то не понятно, не бояться просить помощи, если он не знает, что делать, не стесняться обращаться к воспитателю, педагогу, любому взрослому. Дети должны быть уверены, что их никто не будет стыдить, никто не рассердится, не унизит обидным «сколько раз можно объяснять».

При организации занятий по подготовке к школе и в группах, и дома важно найти золотую середину: не переусердствовать, не натаскивать ребенка, не требовать непосильного только потому, что другие дети уже умеют, дать ему возможность получить удовлетворение от достигнутого и лишь потом переходить к чему-то новому, более сложному. Всегда надо быть на шажок впереди цели, но цель должна быть достижима, должна соответствовать детским возможностям. Необходимо помнить: у тех, кто испытал неудачу, снижается желание учиться, пропадает интерес к новому, незнакомому. К сожалению, основным вариантом занятий в группах подготовки к школе и в детских садах стали уроки — уроки письма, чтения, математики. Фактически это программа первого класса, только упрощенная и чуть-чуть растянутая. Нередко задаются домашние занятия, и даже отметки ставятся. Интересно, что 82% детей, прошедших обучение в дошкольной гимназии с достаточно жесткой системой требований, испытавших горечь неудач, уже знающих, что такое недовольство взрослых (и учителей, и родителей), не хотят идти в школу, не хотят учиться. И это не единственный негативный результат форсированной и очень интенсивной «подготовки» к школе, в ходе которой ребенка учат и читать, и писать (используя курсивное письмо), и считать, то есть фактически проходят программу первого класса. Специальные исследования, проводившиеся сотрудниками Института возрастной фи-

зиологии РАО в течение нескольких лет, показали, что подобная «подготовка» может затормозить развитие ребенка из-за чрезмерных перегрузок и несоответствия требований.

«Натаскивание», неадекватные требования и нагрузки не просто убивают мотив учения, они провоцируют многие школьные проблемы. Например, курсивное письмо в прописях, которое практикуется во многих группах, или связное (а иногда и быстрое) чтение по слогам могут легко освоить не более чем 20% детей, для остальных – это создание комплекса проблем, с которыми в школе будут «бороться» педагоги и родители, а страдать будет ребенок. Почему? «Каракули», которые закрепятся при письме курсивных букв у дошкольника, никакими уроками чистописания исправить нельзя (более подробно о том, почему это происходит, см. раздел III). Заставляя ребенка читать, если у него не развито зрительно-пространственное восприятие (а оно не развито у большинства детей 5 лет), мы формируем неэффективный механизм чтения, а иногда и дислексию (нарушение чтения), то есть провоцируем возникновение школьных трудностей. Конечно, ни один взрослый, педагог или родитель, не хочет намеренно навредить ребенку, просто они не всегда знают, как грамотно вести работу по подготовке к школе.

Занятия, безусловно, необходимы, но не стоит рассчитывать только на них. Можно эффективно использовать любую ситуацию общения ребенка со взрослыми (родителями, педагогом, воспитателем). Ребенок учится в общении со взрослыми и сверстниками в игре, в любой деятельности, при чтении сказки, на прогулке и даже в долгой поездке в транспорте. Важно вовремя обратить на что-то внимание ребенка, задать вопрос, спросить или ответить.

Даже если занятия в группе с педагогом хорошо организованы, родителям не стоит отстраняться от этой работы. Дети-дошкольники очень любопытны, наблюдательны, задают много вопросов. Порой на детские вопросы трудно ответить, порой нет настроения или сил, но, отмахнувшись от них, не ответив раз-два, не стоит удивляться, если ребенок замкнется и перестанет спрашивать. Необходимо найти время не только ответить на вопросы малыша, но и дать ему какое-нибудь задание. Например, в осенний день взрослые собираются с ребенком в лес. Стоит попросить малыша понаблюдать, что изменилось в лесу с

лета. Обязательно нужно будет выслушать рассказ, обсудить, похвалить. Так будет накапливаться опыт наблюдения и анализа, и в то же время будут расширяться знания ребенка об окружающем мире, совершенствоваться речь. «О чем вы разговариваете с мамой на прогулке?» — спросили мы как-то одного малыша. Он ответил: «Ни о чем. Она только замечания делает: не ходи, не трогай, не лезь». О какой пользе прогулки здесь может идти речь? В лучшем случае на треть от возможной: от свежего воздуха да от движения (и то все время пресекаемого мамой). А общение, а знания об окружающем мире? Все это складывается в копилку подготовки к школе. Нужно не только учить ребенка задавать вопросы и отвечать на них, но и закреплять правильное и четкое произношение, расширять запас слов. Если речь ребенка недостаточно хорошо развита, беден словарный запас, если он неправильно строит предложения и плохо различает звуки, то одних занятий в группе для хорошей подготовки к школе будет недостаточно. Необходимо больше разговаривать с ребенком, чаще задавать разнообразные вопросы, причем вопросы, требующие пространного ответа, а не «да» или «нет».

Дети любят рифмовать, придумывать новые слова и играть «в слова». Новые слова, выражения, речевые обороты дети узнают чаще при чтении книг. К сожалению, родители все реже читают детям, заменяя живое чтение различными аудиорасскaзчиками. А главное — совсем перестают читать в тот момент, когда ребенок начинает складывать первые слова. На этом первом этапе чтение требует больших усилий, читать интересные и большие вещи еще сложно, а «Курочку Рябу» читать не очень трудно, но совсем неинтересно.

Мы уже отмечали, что дети 6-летнего возраста уже должны уметь определять положение предметов на плоскости, знать слова, обозначающие местоположение, и правильно понимать их значение: впереди, сзади, справа, слева, сверху, над, под, за, перед и т. п. Гораздо лучше все это закрепляется в игре. Для этого не нужно проводить специальные уроки. Играя, можно закрепить и проверить знания ребенка (например, положите игрушку на стол, под подушку, перед лампой, за лампой, у книги, под книгу и т.п. и попросите сказать, где она находится). Если малыш что-то путает, необходимо спокойно объяснять и повторять время от времени подобные игры. Еще больше простора на прогулке: у дерева, за деревом, под деревом, на дереве... Сто-

ит начать фантазировать вместе с ребенком, и остановиться будет невозможно. Кроме того, ребенок должен различать и правильно называть основные геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник), сравнивать и различать предметы по величине (больший, меньший), знать цвета, уметь их различать. Эти знания ребенок также может усвоить в обыденной жизни. Так, малыши обычно любят накрывать на стол, расставлять посуду (и дома, и в детском саду). Это повод, чтобы спросить: что такое посуда, потренироваться в определении ее местоположения (тарелка в середине, вилка слева, нож справа, салфетка сбоку, хлебница впереди, солонка за хлебницей и т.п.), можно посчитать количество предметов, определить их форму (тарелка круглая, салфетка прямоугольная или треугольная и т.п.). При этом можно учить ребенка вести диалог, использовать новые слова, сравнивать и классифицировать, запоминать и учиться концентрировать внимание. Словообразование — один из этапов речевого развития детей, они делают это интуитивно.

Интересно обсудить: почему сахарница, мыльница или вешалка так называются. Любой поход в магазин или на рынок — повод для разговора об овощах, фруктах. Их можно сосчитать, определить цвета, форму, находить сходства и различия. Такие «занятия» можно проводить где угодно и с чем угодно, было бы желание. Имеет смысл объяснять ребенку только самое существенное и больше спрашивать. Дети очень любят, когда их спрашивают, как взрослых: «Как ты думаешь?», «Почему это?», «Интересно, что это?»

Сейчас издается много разнообразных альбомов для раскрашивания с изображениями овощей и фруктов, цветов и птиц, домашних и диких животных и многое другое, этот материал можно с успехом использовать не только для раскрашивания. Он пригодится и для упражнений, помогающих ребенку научиться классифицировать предметы, находить их сходство и различия. Можно сделать карточки (одежда, обувь, фрукты, ягоды, домашние и дикие животные и т.д.), а потом поиграть: «Кто быстрее выберет фрукты?» или «Кто найдет больше диких зверей?» Впрочем, вариантов игры может быть много. Немного фантазии, и обязательно найдется то, что интереснее конкретному ребенку. Карточки с изображениями предметов, животных, растений и т.п. создают много возможностей для самых разных вариантов игр, развивающих все познавательные

функции – внимание и восприятие, речь и память, мышление и воображение[1].

Особое внимание следует уделять детям, имеющим нарушения речевого развития – неправильное звукопроизношение, бедный словарный запас, трудности построения предложений, неверное использование единственного и множественного числа и т.п. В этих случаях необходима консультация логопеда и специальные занятия. Если по какой-то причине такая помощь невозможна или ее недостаточно, можно использовать различные варианты игр, помогающих ребенку совершенствовать речь.

Можно играть «в слова»: разбивать слова на звуки, складывать из звуков слова, замечать слова с определенными звуками. «А ну-ка, попробуй найти пять названий предметов в своей комнате (на кухне, на столе, среди игрушек), в которых есть звук [л] (любой, но чаще тот, который ребенок хуже узнает или произносит) или (это сложнее) такие-то звуки в начале, конце, середине слов». Учите подчеркивать нужный звук голосом, растягивая его, форсируя звук. Дети этого возраста внимательны к звуковой стороне мира, любят подражать жужжанию мухи, скрипу двери, кваканью лягушки – всему, что звучит, живому и неживому. Это можно использовать для множества веселых и полезных забав, читая вслух стихи, сказки, рассказы. Например, следующее стихотворение показывает, как «играют» звуки, что даже один звук способен изменить смысл слова:

Это дым.
А это дом.
В этом доме
Мы живем.
*Рядом **п**ечка, лес и поле.*
*В **п**ечке я купаюсь вволю.*
*А на **р**ечке баба **Т**оля*
*Варит кашу деду **П**оле.*
Я еще вам расскажу,
Нарисую, напишу.
Но сейчас уже спешу.
*Ждет меня подруга **К**оля*
*И дружок мой верный **О**ля.*

---

[1] Рекомендуем: *Безруких М.М., Филиппова Т.А.* Серия «Большие маленькие игры» для детей 4–5 и 5–6 лет». – М.: Вентана-Граф, 2006–2008.

Деда Поля шлет привет,
Баба Толя ждет ответ.
Я целую паму, мапу.
Ну а Тиму жмите папу.

Такое стихотворение учит ребенка не просто слушать, но быть внимательным, учит думать, анализировать, определять, в чем несоответствие, ошибка. Это стихотворение можно использовать не один раз, выделяя новые задачи, формируя речь и внимание, память и мышление.

Трудные для произношения звуки обычно сразу не поддаются ребенку, их надо повторять снова и снова. Если же с ребенком занимаются родители, то следует помнить, что эта работа требует терпения. Продвижение бывает очень медленным. Лучше, если ее ведет квалифицированный специалист-логопед. Не забывайте хвалить ребенка за малейшие успехи. Упреки, насмешки, недовольство только осложняют ситуацию.

Даже если ребенок правильно произносит все звуки, для дальнейшего обучения грамоте ему необходимо уметь выделять и различать звуки, проводить звукобуквенный анализ. Конечно, дошкольнику не стоит объяснять тонкости этого процесса, но играть «в звуки-буквы» полезно. Внимание к звуковому анализу слов может предупредить многие трудности в процессе обучения и помогает выявить несформированность или нарушения фонетико-фонематического восприятия.

Рекомендуется начинать с простых трехзвучных слов (дом, лес, год и т.п.), «играть», выделяя первый, второй, третий звук, подбирать слова, которые начинаются с определенного звука, и т.п. Такие игры можно проводить на прогулке, во время поездки в транспорте и просто сидя на диване. Можно использовать для таких игр детское лото, книжки-раскраски, любую азбуку и т.п. В тех случаях, когда ребенок «путает» звонкие и глухие согласные, шипящие и свистящие, не «слышит» гласные, необходимо обратиться к логопеду.

Взрослые часто сетуют на то, что ребенок не умеет рассказывать — ни об интересной поездке, ни о вчера прочитанной сказке, ни о мультике. Способность рассказывать, умение рассказать самое главное, найти необходимые слова не возникают сами по себе. Этому также нужно учить ребенка, учить подбирать нужные слова, фразы, предложения, выстраивать и удер-

живать в памяти логику рассказа, составлять связный короткий рассказ[1].

Для развития координации движений пальцев, кисти, всей руки подходят любые игры с мелкими деталями (пуговицами, мозаикой, конструктором), хорошо развивают эти движения завязывание и развязывание узлов, бантов[2].

Умение правильно воспринимать фигуры, расположенные на плоскости листа, различать прямые, кривые, наклонные (отличать правый и левый наклон) линии, соблюдать соотношение штрихов и положение фигур между собой будет необходимо ребенку при освоении навыка письма. Самый эффективный способ научить этому ребенка достаточно прост. Это копирование простых геометрических фигур и их сочетаний. Напомним, что в 5 лет ребенок способен чертить ровные вертикальные и горизонтальные линии, а к 6 годам дети могут копировать треугольники, прямоугольники и квадраты, круги и овалы, соблюдая величину, пропорции, направление штрихов.

При анализе работы ребенка необходимо обратить внимание на точность копирования (величину, соотношение штрихов, взаимное расположение), ровность линий (наличие тремора – дрожащих линий). Если ребенок путает верх и низ, правое и левое расположение штрихов, если есть неуверенные, дрожащие линии, если фигуры сильно увеличены или уменьшены, если нарушена конфигурация, то необходимы специальные занятия[3].

Существует заблуждение, что хорошо бегающий, прыгающий, подвижный ребенок не будет испытывать затруднений при обучении письму. Это совсем не так. Тонко координированные движения рук и пальцев развиваются независимо от общей мышечной координации. Очень ловкий ребенок, хорошо танцующий или катающийся на коньках, может испытывать затруднения при работе с конструктором или при элементарном копировании карандашом графических фигур на листе бумаги. Формирование графических движений требует и специального

---

[1] Более подробно см.: *Безруких М.М., Филиппова Т.А.* Учимся рассказывать по картинкам. – М.: Дрофа, 2006.

[2] Более подробно см.: *Безруких М.М., Филиппова Т.А.* Тренируем пальчики. – М.: Дрофа, 2006.

[3] Более подробно см.: *Безруких М.М., Филиппова Т.А.* Учимся рисовать фигуры. – М.: Дрофа, 2006.

времени (эти занятия нельзя проводить между прочим), и специальных условий.

При выполнении любых графических заданий (раскрашивании, штриховке, копировании) необходимо обратить внимание на правильное положение ручки (карандаша), тетради. Важно научить ребенка правильно сидеть во время занятий, особенно при рисовании и письме.

Графические задания лучше выполнять не карандашом или фломастером, а шариковой ручкой (обычной школьной с мягким шариком). Не стоит давать такие задания, если ребенок не знает, как правильно сидеть, держать ручку и тетрадь.

Дошкольники не только должны знать эти правила, но и должны научиться выполнять их, даже если садятся за стол на несколько минут:

- Спина прямая.
- Голова чуть-чуть наклонена.
- Руки (предплечья) на столе.
- Ноги согнуты под прямым углом и стоят на полу (или на подставке).
- Свет у праворукого ребенка падает слева, у леворукого — справа (рис. 1).
- Кроме того, необходимо следить за тем, чтобы ребенок не опирался о край стола грудью и не наклонялся низко, не подкладывал под себя ногу (кстати, желание подложить под себя ногу возникает из-за утомления мышц спины, и это один из показателей утомления ребенка при письме, чтении, при работе за компьютером).

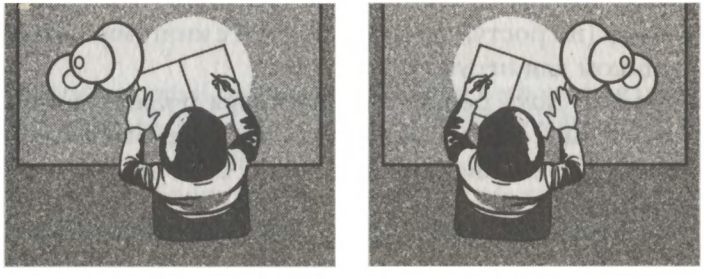


Рис. 1. *Правильная посадка праворукого и леворукого ребенка при письме*

• Очень важно еще до школы научить ребенка правильно держать ручку, не сжимая крепко пальцы. Праворукий ребенок должен держать ручку тремя пальцами на расстоянии 1,5–2 см от кончика ручки, свободно, не сжимая очень крепко (рис. 2). Леворукий ребенок держит ручку на расстоянии 3–4 см от кончика ручки, указательный палец при этом распрямлен.

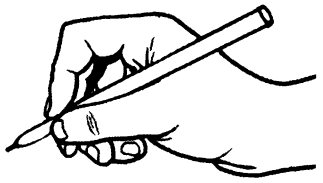


Рис. 2. *Правильное положение ручки у праворукого ребенка*

Важно, чтобы во время занятий в детском саду или в школе дети не сидели, согнувшись, за очень маленькими столами или тянулись, не доставая до парты.

Подобрать стол и стул по росту несложно. При росте ребенка 100–115 см высота крышки края стола над полом должна быть 46 см, а края стула – 26 см, при росте 115–130 см соответственно 52 и 30 см, а при росте 130–145 см – 58 и 34 см.

Если стол высоковат, можно положить на сиденье плоскую подушку, а если высок стул, и ноги не достают до пола, необходима подставка под ноги.

Дома ребенок 5–6 лет должен иметь свое место для занятий. Лучше, если это будет свой уголок, со своим письменным столом и стулом (по росту), со своей полкой с книгами, тетрадями, своим ящиком для игрушек, игр и т.п.

До тех пор пока ребенок не научился правильно держать ручку, правильно сидеть, не следует давать сложных заданий, требующих длительной работы. Лучше, если это будут 3–5-минутные задания.

Одновременно следует научить его правильно располагать на парте (столе) листы тетради, наклонив их немного влево так, чтобы нижний левый угол был напротив груди. Левой рукой необходимо придерживать лист при рисовании и письме. Еще раз

напомним, что учить детей до школы написанию письменных букв не стоит. Письмо – довольно сложный процесс, и лучше, если этим займется учитель. А вот выполнение специальных графических заданий – необходимый компонент подготовки к письму[1].

Предлагаем варианты графических заданий, которые дают представление о том, чему стоит уделить внимание при подготовке к письму.

! При выполнении графических заданий важны не быстрота, не количество сделанного, а точность (качество) выполнения.

Продолжительность работы – 3–5 минут, затем отдых, переключение и, если ребенок не отказывается, еще 3–5 минут работы. Не рекомендуется переходить к более сложным заданиям, если не освоены простые (линии должны быть четкими, ровными, движения уверенными). Перед началом каждого занятия следует объяснить ребенку цель занятий: «Мы будем учиться рисовать фигуры определенной величины, формы (или печатные буквы)». Но сначала нужно научиться писать (не рисовать) ровные прямые штрихи разной высоты, располагать их в строке (большой и маленькой), полуовалы и овалы, короткие и длинные линии при передвижении руки вдоль строки. Пяти-шестилетнему ребенку гораздо проще провести длинную линию, чем короткую, а тем более начать и закончить ее в определенной точке. Поэтому особое внимание следует обратить на точку начала движения («начинаем отсюда») и направление движения – стрелочку («ведем руку сюда») и точку окончания движения (рис. 3). После завершения каждого движения нужно научить ребенка расслаблять руку, пальцы. Для таких занятий можно использовать специальные тетради (см. сноску 1).

Многим дошкольникам очень хочется научиться писать буквы. Можно учить их писать печатные буквы в большой строке, четко, правильно, соблюдая размер и соотношение штрихов. Способность ребенка правильно писать печатные буквы – один из этапов подготовки к письму, который могут освоить дошко-

[1] Для такой работы рекомендуем: *Безруких М.М.* Азбука письма. – М.: Дрофа, 2000; *Безруких М.М.* Учимся писать буквы. – М.: Ювента, 2007.

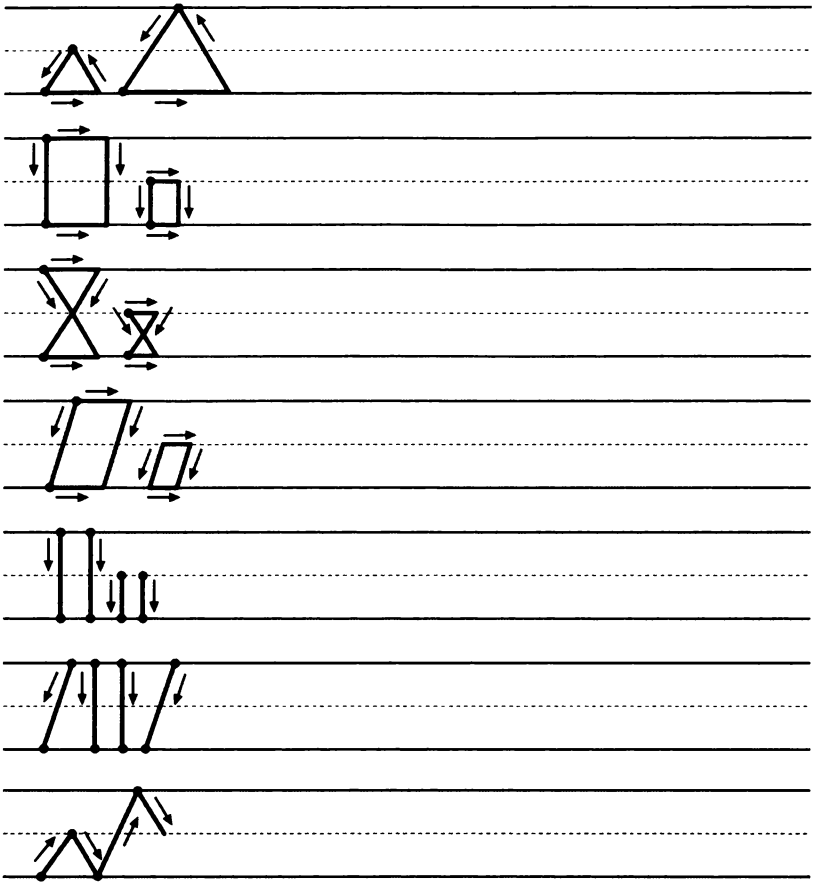


Рис. 3. *Примеры графических заданий для подготовки к письму дошкольников*

льники. Самым сложным при письме букв является выполнение правильных овалов. При письме овалов необходимо обратить внимание на завершенность этого элемента: точка начала и окончания движения – это одна точка (рис. 4).

Не следует начинать обучение письму букв, если ребенок не научился правильно держать ручку, не умеет писать четкие ровные штрихи разной величины, полуовалы и овалы.

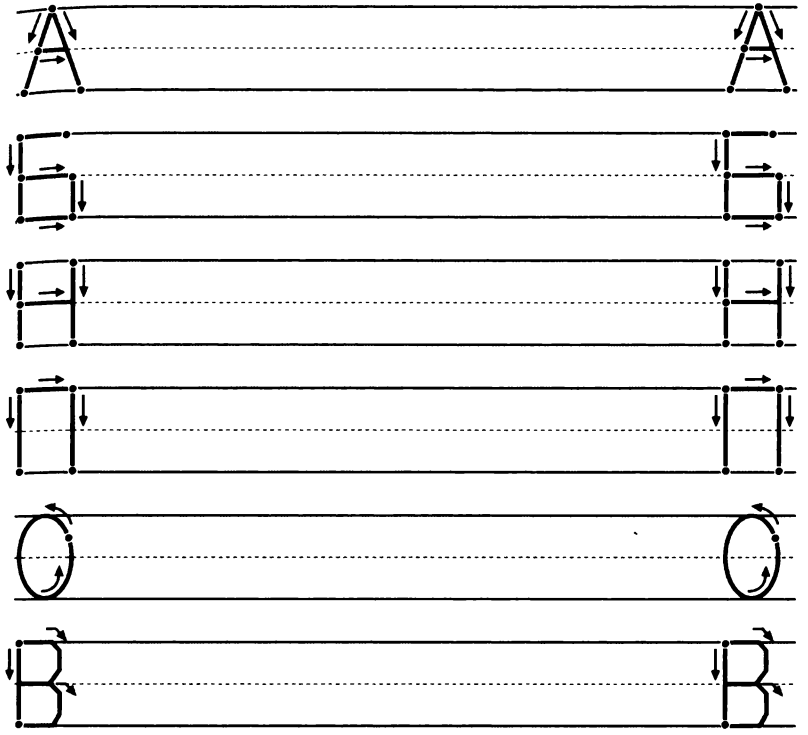


Рис. 4. *Примеры графических заданий (печатные буквы) для подготовки к письму дошкольников*

Срисовывание, копирование, выполнение графических заданий может быть затруднено по разным причинам. Необходимо понаблюдать, как ребенок выполняет задание, что вызывает наибольшие затруднения (при условии, если он правильно держит ручку, правильно сидит). Если линии неровные («дрожащие»), не удается вписать линию или фигуру в строку, очень сильный нажим, движения напряженные, скованные – скорее всего недостаточно сформированы движения руки, кисти, пальцев (мелкая моторика). Если же не соблюдаются пропорции, размеры, направления штрихов, есть зеркальные варианты письма – вероятнее несформированность зрительно-пространственного восприятия[1]. Формировать зрительно-пространст-

[1] Более подробно см.: *Безруких М.М., Филиппова Т.А.* Учимся рисовать фигуры. – М.: Дрофа, 2007; *Безруких М.М.* Обучение письму. – Екатеринбург: Рама-паблишинг, 2009.

венное восприятие можно не только в ходе специальных занятий[1], но и в процессе игры, на прогулке, в быту и т.п. Например, можно собрать во время прогулки веточки с листьями разных деревьев – клена, дуба, березы, тополя – или лепестки цветов, а потом разобрать: какой они формы, как расположены листья на ветке. Можно разрезать лист на две части (вдоль и поперек) и наклеить каждую часть на лист бумаги, чтобы ребенок дорисовал правую или левую часть листа, верхнюю и нижнюю. Хорошо развивает пространственное восприятие складывание разрезных картинок, выкладывание узоров или фигур из мозаики и т.п.

Можно поиграть с пуговицами (фишками, фигурами) разных цветов и размеров. Раскладывая их на чистом листе бумаги, можно сформировать не только представление ребенка о разных частях листа (верхней, нижней, правой, левой стороне, правом и левом, верхнем и нижнем углах, середине листа и т.п.), подобные занятия формируют пространственное восприятие, необходимое для формирования навыков письма, чтения и счета.

Такие занятия пригодятся и для формирования понятий о геометрических фигурах, их сочетаниях и соотношениях. Например, можно разрезать прямоугольник на восемь частей и попробовать из разбросанных в беспорядке треугольников сложить маленькие прямоугольники, а затем всю фигуру (можно раскрасить маленькие прямоугольники разным цветом).

Еще несколько заданий, развивающих пространственное восприятие: собрать из прямоугольников, квадратов, треугольников и кругов несколько простых фигур. При выполнении этих заданий можно дать малышу понятие о целом и части: о круге и половинках круга, о четырехугольнике и его половинках и т.п. Задание можно сформулировать так: «Собери фигуры из деталей» (примеры заданий см. на рис. 5).

Стоит вместе с ребенком оглянуться вокруг (в комнате, на прогулке) и найти все, что имеет определенные геометрические формы (треугольники, четырехугольники, круги, овалы).

Для изучения чисел и цифр лучше использовать специальные занятия. Важно сформировать понятие о числовом ряде, о значениях «больше», «меньше», «равно», но не стоит стремить-

---

[1] Более подробно см.: *Безруких М.М., Филиппова Т.А.* Тренируем пальчики. – М.: Дрофа, 2006.

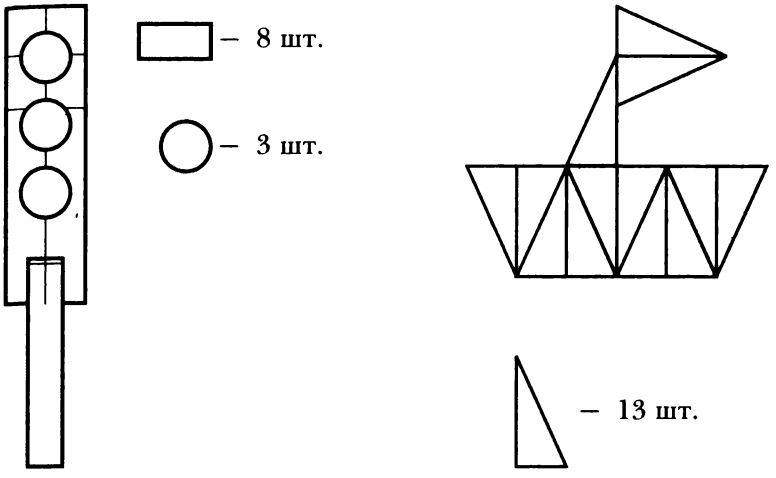


Рис. 5. *Задание: «Собери фигуры из деталей»*

ся учить ребенка считать сотни, тысячи, вполне достаточно счета в пределах десяти. Эти задания, как и многие другие, можно использовать для формирования представлений ребенка о числе (количестве) и цифрах, обозначающих количество. Считать можно все и везде.

Пожалуй, самый дискутируемый вопрос при подготовке детей к школе – нужно ли учить читать? Мы будем подробно рассматривать процесс формирования навыка чтения (см. раздел III), но важно отметить основное – **нельзя заставлять ребенка читать, необходимо готовить к чтению.** Чтение требует хорошего развития внимания, зрительно-пространственного восприятия, памяти, речи и других функций. Сам процесс чтения очень сложен, а навык чтения формируется медленно, долго и совсем не прост для большинства дошкольников.

Подготовка к чтению должна быть многогранной и включать: развитие речи, артикуляционные упражнения, тренировку внимания и памяти, зрительного и пространственного восприятия. Хороший эффект дают систематические занятия, на которых используются специальные методические пособия, включающие рекомендации по организации занятий[1].

[1] Более подробно см.: *Безруких М.М., Филиппова Т.А.* Ступеньки к грамоте (5 развивающих тетрадей). – М.: Дрофа, 2007.

Дети любят играть с различными конструкторами. Такие игры при определенной постановке задачи – хорошая тренировка организации деятельности, внимания, умения работать по определенному плану. Эти игры интересны детям и позволяют формировать очень важные для школы навыки. Но и к этим занятиям надо присмотреться и оценить, как работает ребенок, насколько точно он выполняет задания, выполняет ли инструкцию (задание, которое ему дается), умеет ли исправлять свои ошибки, завершать работу и оценивать результат. Если ребенок без отвлечений работать не может, на инструкцию не обращает внимания или быстро ее забывает, – не стоит успокаивать себя тем, что подрастет и «поумнеет». Прежде всего следует упростить задачу: разделить инструкцию на ряд самых несложных действий и осваивать их по очереди.

Гораздо легче удержать детское внимание и повысить ценность таких занятий, если работа будет не одноразовой, а с «продолжением». Например, с девочками можно кроить одежду для кукол, собирая гардероб, а с мальчиками – строить флот.

Во время любых занятий необходимо избегать укоряющего тона, грубых окриков и руководящих указаний, например, таких: «Сколько раз повторять одно и то же», «Опять ты делаешь не то... не так...»

Мы уже говорили о том, что внимание детей 5–6 лет еще непроизвольное, ребенку трудно произвольно сконцентрироваться, если нет какого-то привлекательного компонента деятельности. **Важно помнить, что внимание поддерживается не только интересом, но и успехом, удовольствием, радостью победы.** Именно поэтому в ходе любых занятий необходимо создать ситуацию, в которой дети это почувствуют. Лучше похвалить ребенка за правильно выполненную работу, даже если сделано не все и не совсем так: «Сегодня уже лучше, но нужно еще сделать...»

Можно ли тренировать внимание? Тренировать сложно, так как особенности внимания связаны не с желанием или нежеланием ребенка, а с возрастными возможностями развития мозга, но создать условия для продуктивного и эффективного внимания, безусловно, возможно.

Нередко педагоги и родители задают вопрос: «Как развивать память и мышление ребенка при подготовке к школе? Нужны ли для этого какие-то специальные упражнения, задания?»

Фактически любые занятия помогают развивать и память, и мышление. Например, фиксируя внимание ребенка, когда необходимо запомнить изображение фигуры, а потом по памяти ее нарисовать, или запомнить схему, которую нужно выложить из деталей конструктора или мозаики (это примеры тренировки зрительной памяти).

Если ребенок запоминает инструкцию, правила игры, стихотворение, считалочку – работает слуховая память. В 5–6 лет ребенок может запомнить и воспроизвести ряд из 5–6 бессмысленных слов, например: *дом, мяч, хлеб, карандаш, часы, машина.* Следует помнить, что память у старших дошкольников в основном непроизвольная, а непроизвольное запоминание более эффективно, если используется осмысленная, активная ориентировка в задании. В этом возрасте возможно и произвольное запоминание, при котором ребенок использует не только механическое повторение, но и сам ищет и находит смысловые связи между словами.

Память имеет свои индивидуальные особенности и может различаться не только у разных детей, но и у одного и того же ребенка в зависимости от его состояния и настроения. Значительно снижают память утомление, перенапряжение, отрицательные эмоции.

! Ребенка нельзя заставить что-то запомнить, но можно создать условия, заинтересовать, и это станет возможным.

Восприятие, внимание, память – все эти познавательные процессы совершенствуются в ходе развития дошкольников, и вместе с ними совершенствуется мышление.

В старшем дошкольном возрасте мышление переходит на новую ступень развития: наряду с расширением круга представлений об окружающем мире, явлениях и процессах, отношениях людей, событиях и т.п. перестраивается умственная деятельность. Ребенок начинает осмысленно относиться к явлениям и событиям, анализирует причинно-следственные связи, учится рассуждать и делать правильные выводы. Развитие мышления не происходит изолированно от деятельности ребенка и тесно связано с развитием других познавательных процессов. Пять-шесть лет – это возраст, когда наглядно-действенное мышление превращается в наглядно-образное, а ведущую роль в таком переходе играет опыт, накопленный при решении наглядно-действенных задач, а также сформированность вни-

мания, механизмов ориентировки в задании, сформированность речи и т.п. Естественно, любые недостатки в организации деятельности, внимания, восприятия оказывают негативное влияние на развитие мышления.

Например, для того чтобы сформировалось представление о классе предметов, необходимо научиться видеть их сходство и различие, уметь находить общее, не отвлекаясь на частности, то есть освоить операцию классификации. Разумеется, на более ранних этапах ребенок может стихийно собирать предметы в классы, но классификация (не заученная) как умственная операция, подтверждаемая логическими умозаключениями, становится возможной к 6 годам. Этот пример убедительно показывает, что мышление невозможно «подогнать», «потренировать», должны созреть предпосылки, позволяющие ребенку мыслить и применять логическое мышление к определенным процессам, явлениям, ситуациям. Многие взрослые путают развитие логического мышления с механическим запоминанием. Ребенок и в три-четыре года может запомнить, что лук, кабачки и морковка — овощи (особенно если постоянно «дрессировать» его), но осознанно сделать выбор, правильный логический вывод он сможет к 5—6 годам. Развитие мышления тесно связано с общим развитием ребенка, с условиями его жизни, с тем, как окружающие взрослые понимают задачу развития и подготовки его к школе.

Разумеется, подготовка к школе — это и формирование личности ребенка, его способности управлять своим поведением и деятельностью, воспринимать, осознавать и оценивать себя, свое положение в системе отношений со взрослыми и детьми. Основной характеристикой развития личности дошкольника, по мнению известного отечественного психолога А.А. Леонтьева, является возникновение иерархии мотивов, когда поведение направляется не только предметом, но и представлением о предмете. Это создает принципиально новые возможности саморегуляции, когда деятельность становится внутренне осмысленной, а не подчиняется предметной заданности.

Как проявляется и возникает иерархия мотивов? Сначала выполнение одного действия (например, малопривлекательного, даже такого простого, как складывание игрушек) ради другого, более привлекательного (например, прогулки) возникает в процессе общения со взрослыми, когда соотношение мотивов создается требованиями взрослых, а лишь затем самостоятель-

но в условиях, когда этого требуют объективные обстоятельства деятельности. Формирование этих соподчинений — важная задача общения взрослых с дошкольником, у которого очень сильна потребность в общении со взрослыми. Дети очень чутко реагируют на внимание и невнимание, доброжелательность и бессердечность, требовательность и жестокость. Они чувствуют малейшие нюансы отношений. Доказано, что дети, окруженные добрыми и чуткими взрослыми, не скупящимися на улыбку и поддержку, вырастают более активными и самостоятельными. Они не боятся совершить ошибку, не боятся неудач и верят в свои силы. Эти дети легко общаются со сверстниками и взрослыми. Дети, растущие в системе жестких требований и строгих запретов, окриков и особенно противоречивых требований взрослых, неуверенны, тревожны, неинициативны, а нередко и агрессивны. Им трудно общаться со взрослыми и сверстниками. Именно поэтому мы постоянно напоминаем о необходимости чуткого и внимательного, спокойного, терпеливого и доброжелательного взаимодействия с дошкольниками при всех вариантах общения в ходе подготовки к школе.

К старшему дошкольному возрасту общение ребенка со взрослыми приобретает новые черты. Это и деловое, и познавательное, и личностное общение, в процессе которого формируются самосознание, самооценка. Осознание своего «Я», своих достоинств и недостатков ведет к формированию самооценки. Однако дети в этом возрасте еще не способны адекватно оценивать себя, их мнение зависит от мнения взрослых: мамы и папы, бабушки и дедушки, воспитателя и педагога. Поэтому важно, чтобы оценка взрослых была адекватной, оценивающей не ребенка («хороший», «плохой»), а его поступки и действия. Особое значение приобретает оценка на занятиях при подготовке к школе. Негативная оценка, неудачи и недовольство взрослых не только формируют заниженную самооценку, но и разрушают мотивы учения. Мотивы личных достижений, самоутверждения очень сильны в этом возрасте. Быть «хорошим», «первым» и т.п. стремится каждый дошкольник. Это стремление может исчезнуть буквально после нескольких занятий.

Задача взрослых поддержать стремление детей к успеху, удаче, не рассматривать неудачи как крах всех надежд, не укорять ребенка за неумение или незнание, не грозить «будущими двой-

ками». Подобная «подготовка» может дать обратный результат – ребенок не захочет идти в школу, а значит, ему очень сложно будет справиться с возникающими проблемами. Мы уделили много внимания подготовке детей к школе именно потому, что неверная тактика работы, несоответствие требований и возможностей ребенка не помогают ему хорошо подготовиться к школе, а создают условия для возникновения школьных трудностей.

Более 100 лет назад русский педагог Е.Н. Водовозова в своей книге «Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста», вышедшей в 1901 году, написала: «Дайте разумное содержание жизни детей дошкольного возраста, и они у вас не будут ни тупыми, ни вялыми, ни рассеянными, ни скучающими, ни ленивыми, ни безнравственными... Но что значит дать разумное содержание жизни ребенка дошкольного возраста? Это означает умение подыскать... материал, пригодный для разнообразных занятий ребенка, для его игр, упражнений и усовершенствования органов внешних чувств, а также для развития его наблюдательности над окружающей жизнью и природой. Этот материал должен быть доступен для его ума и сердца и должен укреплять его здоровье». Эти слова и есть ответ на вопрос: «Чему и как учить до школы?»

Готовность к школе и школьная зрелость

Сейчас уже трудно найти школу, где будущих первоклассников задолго до начала обучения не «тестируют», проверяя их «готовность» к школе. Кавычки в словах «тестируют» и «готовность» не случайны. Во-первых, потому что сама процедура тестирования не так проста, как кажется на первый взгляд, и для тестирования необходимы специальные методики, которые соответствуют возрасту детей, поступающих в школу, позволяют определить уровень развития тех психологических и физиологических качеств, которые необходимы для успешного обучения. Однако таких методик немного, не все из них позволяют дать однозначную оценку. Многое зависит от того, как и для чего проводится тестирование. А основная часть используемых методик дает такой простор для интерпретации, что конечные результаты и выводы могут быть противоположными.

Ответ на вопрос: «Для чего проводится тестирование?» — также может быть разным. Этот ответ зависит от того, как фактически понимается «готовность к школе».

Для одних — это умение ребенка читать, писать и считать (таких, пожалуй, большинство). Для других — это способность сосредоточиться на определенном деле и выполнить его по инструкции. Для третьих — это большой запас сведений и знаний по принципу «все обо всем» (и чем более разнообразны эти сведения, тем лучше). Для четвертых — это умение ребенка быть послушным и выполнять все требования взрослых. Впрочем, перечень этих требований к ребенку, поступающему в школу, можно было бы продолжать. И каждый по-своему будет прав. Это связано с тем, что абсолютного понятия «готовности» для разных детей и разных условий обучения не существует. Нет «готовности к школе» вообще, можно лишь определить, готов ли ребенок к определенным требованиям учителя, школы, может ли без особых сложностей научиться писать, читать, считать. Кстати, **перед** школой он может, но не должен все это уметь. Гораздо важнее, умеет ли ребенок сосредоточиться, внимательно, без отвлечений работать, умеет ли слушать и понимать задание, принимать подсказку и помощь. Ребенок не должен уметь считать, но должен различать различные буквы, геометрические фигуры, цифры; не должен уметь писать письменные буквы, но должен уметь правильно держать ручку и уметь срисовать, соблюдая размеры и направление штрихов, простой иероглиф.

Рассмотрим несколько примеров, они помогут убедиться в относительности понятия «готовность к школе».

Пример первый. Дине в сентябре исполнится 6 лет 7 месяцев. Дина — живая, подвижная и веселая девочка, хорошо читает (бабушка научила ее читать в 5 лет), знает все буквы, умеет считать, красочно описывает приключения любимого кота Афони на даче и любит порассуждать о политике. По словам мамы: «От телевизора их с бабушкой не оторвать — все сериалы и все выпуски новостей пропустить не могут». Казалось бы, все в порядке, однако продолжим рассказ мамы: «...она фактически выросла с бабушкой, ей с ней интересно — бабушка ее развлекает и балует, она не знает слов «нет» и «надо». Бабушка предпочитает уговаривать, обещает какую-то награду, тогда она что-то выполняет. В прошлом году мы решили заниматься музыкой (в музыкальной школе) и дошкольной гимназии. Но уже через месяц все бросили.

В музыкальной школе все было «неинтересно», нужно было дома заниматься каждый день, а в гимназии еще сложнее — там на нее никто не обращал особого внимания, в группе было 17 детей, но она ни с кем не хотела общаться. Слезы были почти каждый день, пришлось все бросить, да и бабушка уговаривала, что всему ее научит». Идти в школу Дина не хочет (по-видимому, сказался неудачный опыт дошкольного обучения). Готова ли Дина к школе? С одной стороны — да, она хорошо развита, разумна, у нее хорошая речь, она многое знает и умеет, но... Школа принципиально изменит образ ее жизни, она должна будет жить по правилам, идти в школу и заниматься не только тогда, когда хочется и интересно. Каждый день ей придется общаться со сверстниками, а опыт такого общения негативный, и это общение оказалось не бесконфликтным. Она с трудом будет привыкать к тому, что учитель не бабушка и должен уделить внимание не только ей одной. Готова ли к этому Дина? Пожалуй, нет.

Теперь рассмотрим варианты, которые могли бы облегчить или осложнить именно эту неготовность – неготовность работать в ситуации, когда внимание уделяется не ей одной, когда все понимающей и все прощающей бабушки нет. Допустим, что Дина будет учиться в школе, где в классе минимальное количество детей (7–12), учительница – мягкая, понимающая, спокойная, в школе есть опытный психолог, который может работать с девочкой дополнительно. В школе есть возможность и желание (педагога, психолога) наладить ее общение со сверстниками. Все это поможет Дине адаптироваться в школе, научит общаться со сверстниками, снимет напряжение первых месяцев и не приведет к новым проблемам. Значит, эта «неготовность» не имеет особого значения, и при определенных условиях школьных проблем не должно быть. Представим себе другой вариант (а Дина, к сожалению, столкнулась с именно такой ситуацией): Дина пришла в обычную школу, в обычный класс, где 27 детей. Учительница – строга, бескомпромиссна, не любит «миндальничать». По ее мнению, «хороший ученик – прежде всего послушный ученик». Кроме того, Дине уже с октября (заболела бабушка) пришлось 4 раза в неделю оставаться на продленке, которую вела та же учительница.

Об отношениях Дины с учительницей и одноклассниками рассказывает мама: «...отношения не сложились буквально с первого дня, она (учительница) считала ее своенравной, капризной (в ней это действительно есть), упрямой. Дина рыдала

каждый день. Казалось, она забыла даже то, что хорошо умела. Жаловалась, что дети ее не любят, не хотят с ней дружить. Учительница сказала, что Дина совсем не готова к школе, не умеет сама работать, с детьми не считается, требует постоянного внимания». Права ли учительница? Только в том, что Дина действительно оказалась не готова к новым требованиям, к новым условиям школьной жизни, и с детьми ей было трудно, она общалась до школы в основном с бабушкой. Ей нужна была поддержка, понимание, терпение, но... учительница была не готова работать с таким ребенком. Чаще всего подобная ситуация — лишь начало серьезных школьных проблем. В первом классе Дине еще хватит того запаса знаний и умений, который накоплен до школы, для того чтобы не отставать в учебе, но во втором классе (если не изменить ситуацию) к трудностям общения, к напряжению и тревожности (связанным с психологическим дискомфортом) добавится отставание в учебе. Этот пример убедительно показывает, что порой «вина» ребенка минимальна, и не ребенок не готов к школе, а школе не готова учесть особенности детей. Увы, такие случаи совсем не редки.

Можно предположить, что при первом варианте обучения все проблемы Дины были бы не столь явными и острыми, а значит, ее «неготовность» не играла бы особой роли, но такие условия в школе пока не часты.

Пример второй. Алеша, по мнению родителей, не просто был готов к школе, но мог учиться в школе с углубленным изучением иностранного языка (с первого класса в этой школе дети начинают учить английский и испанский). С мальчиком до школы активно работали, он занимался с учительницей английского языка и с педагогом-логопедом. Правда, «большими успехами в английском похвастать нельзя, но логопед поставил все звуки, остались только запинки в речи, которые проявляются не всегда». До школы Алеша часто болел, «через месяц-полтора — очередная простуда» (в кавычках — слова мамы). Из-за этого и в детский сад ходили только год. Алеша — спокойный, рассудительный, говорит мало, отвечает на вопросы односложно, «слова из него не вытянешь», подтверждает мама. Любимое занятие — машины, у него большая коллекция игрушечных автомобилей, знает все марки (это общее с папой увлечение).

В отличие от Дины Алеша очень хотел в школу, он надеялся, что в школе появятся новые друзья, там будет интересно. До школы у

него (рассказ Алеши) «было два настоящих друга: один — сосед по даче, с другим играем и гуляем почти каждый день, живем рядом».

Наша первая встреча с Алешей и его родителями была почти за полгода до школы — в апреле, мы не рекомендовали ему школу с углубленным изучением языков, так как несформированность речи была явной, а занятия с логопедом решили только одну проблему — Алеша научился правильно произносить все звуки. Кроме того, Алеша относится к категории так называемых «часто болеющих детей». Эти дети быстро утомляются, у них снижена работоспособность, а школа с углубленным изучением языков требует не только ежедневной интенсивной работы в школе в течение 5—6 уроков, но и достаточно сложной и длительной домашней работы, что не по силам болезненному ребенку. Запинки в речи, которые мама считала не стоящими внимания, и ряд других признаков (беспокойный сон, страхи) свидетельствовали о неблагополучии в состоянии нервной системы. А значит, была высока вероятность срыва адаптации из-за перенапряжения и чрезмерной нагрузки в школе. Однако нам не удалось переубедить родителей, а тестирование в школе Алеша успешно прошел. Второй раз мы встретились с Алешей и его родителями 4 декабря, то есть через три месяца после начала учебы.

Внимательно вчитайтесь в выдержки из характеристик учительницы, школьного психолога и рассказа мамы.

Учительница: «...ребенок не осваивает программу... родители мало занимаются дома... в последнее время совсем перестал работать на уроке, в тетради — грязь, много исправлений, не старается, читает очень медленно... по английскому и испанскому тоже не осваивает программу».

Психолог: «...мальчик с хорошим интеллектом, хорошими волевыми способностями и высокой мотивацией, но низкой самооценкой, в последнее время — замкнут, может расплакаться при неудаче... жалуется на неудачи, усталость... необходимы занятия для повышения самооценки и снятия напряженности».

Мама: «...занимаемся много, даже педагога взяли, но результата нет... часто капризничает, плохо ест, спит мало (то никак не заснет, то просыпается ни свет ни заря...), в школе — одни жалобы, говорят, если так будет и дальше, нужно будет из этой школы забрать...»

Ситуация вполне ожидаемая и закономерная (хотя и родители, и в школе считали, что мальчик вполне готов к школе, даже с такой сложной и напряженной программой обучения). Только никто почему-то не обратил внимания на то, что Алеша за три месяца два раза болел (один раз легко — пропустил 7 дней,

а второй раз была сильная ангина, и он проболел почти две недели). Пропуск занятий и восстановление после болезни заняли в общей сложности больше месяца (из трех!), плюс проблемы в изучении иностранного языка (напомним, у Алеши недостаточно хорошо сформирована речь, есть недостатки звукобуквенного анализа). Многочасовые занятия в школе и дома, не дающие результата, и неудачи (у Алеши, как отмечает психолог, высокая мотивация, он хочет хорошо учиться, именно этого от него ждут взрослые, но он не оправдывает их ожиданий), с которыми нелегко смириться, должны были привести к срыву адаптации. Учительница отмечает, что он очень медленно читает, оказалось, что иначе он просто не может читать (помните запинки в речи, на которые тоже никто не обратил внимания?). Теперь запинки превратились в нарушение темпа речи, в растягивание слов и паузы в середине длинных слов. Нарушение темпа речи в сочетании с «капризами», слезами, беспокойным сном, жалобами на усталость дают основание говорить о нарушении состояния нервной системы. Все это не капризы ребенка, а признаки нарушения психологической адаптации. На этом этапе необходимо срочно изменить ситуацию, но если она затянется, ребенку понадобится помощь невролога. Однако и учительница, и мама считают, что нужна дополнительная работа. Рекомендуемые психологом занятия по повышению самооценки ничего не изменят, пока кардинально не изменится ситуация, пока не будут преодолены неудачи и не будут решены проблемы.

Как видим, Алеша оказался совсем не готов к школе, но нужно подчеркнуть — не готов к такой школе, к таким нагрузкам и к таким требованиям. При щадящем режиме, без дополнительных нагрузок он, вероятно, успешно справился бы с учебой. Возможно, в третьем-четвертом классе можно было бы начать и изучение иностранного языка или дать другие дополнительные нагрузки. А в первом классе гораздо целесообразнее было бы два раза в неделю ходить в бассейн и больше гулять.

Мы разобрали два примера. Они достаточно типичны и объясняют, почему так трудно выработать единые критерии готовности ребенка к школе. Действительно, единых критериев нет, но все же есть определенный уровень физического, психического и познавательного развития ребенка, который позволяет ему успешно учиться без ущерба для здоровья.

Готовность – это определенный уровень социальных умений, включающих умение общаться со сверстниками и взрослыми, оценивать ситуацию и регулировать свое поведение и т.п. Готовность – это и определенный уровень развития тех познавательных функций, без которых обучение невозможно или затруднено (это организация внимания и деятельности, речь, развитие моторики, зрительного восприятия, зрительно-моторных координаций и др.). Готовность – это и определенный уровень личностного развития, характеризующий самосознание, самооценку, мотивацию. Нельзя не учитывать при определении готовности состояние здоровья ребенка и особенности раннего этапа развития.

Итак, **готовность к школе — это такой уровень физического, личностного, социального и познавательного развития ребенка, который позволит ему успешно учиться и не скажется отрицательно на его психическом здоровье.**

Методика оценки школьной зрелости и выделения факторов риска для раннего прогнозирования школьных трудностей

Оценка школьной зрелости только по уровню знаний ребенка и сформированности учебных навыков (способности читать, писать, считать) не позволяет прогнозировать возможные школьные трудности, а такой прогноз при выборе школы и программы обучения помогает избежать многих проблем. Это необходимо родителям. Еще важнее понять, какие проблемы могут возникнуть у ребенка в школе. Это позволит педагогу найти индивидуальный вариант работы, не совершить ошибку при выборе тактики общения и методики обучения. Не менее важна возможность раннего прогнозирования школьных трудностей для школьного психолога и логопеда.

Мы предлагаем методику раннего прогнозирования школьных трудностей, основной принцип которой – выделение тех факторов риска, которые могут стать причиной школьных трудностей.

Следует обратить внимание на то, что:

• методика не предназначена для определения уровня развития, так как для этого необходимы нормативы развития, а они существуют только для физического развития;

• методика не предназначена для постановки диагноза — «готов» — «не готов», «созрел» — «не созрел»;

• методика не предназначена для определения «нормального» или «отклоняющегося» развития.

Это методика раннего прогнозирования школьных трудностей.

Мы предлагаем два варианта методики.

1-й вариант — анкетирование — это ответы на вопросы специальных анкет, позволяющих выделить факторы риска в социальном, личностном, познавательном развитии ребенка, а также в состоянии его здоровья.

2-й вариант — углубленное тестирование познавательного развития, определение биологической зрелости и ведущей руки.

Методика состоит из серии вопросов (анкет) и заданий, объединенных в 10 блоков:

— социальное развитие;

— личностное развитие;

— организация деятельности;

— общее развитие (развитие мышления, запас сведений и знаний);

— развитие внимания и памяти;

— речевое развитие;

— развитие движений и пространственная ориентация;

— зрительно-пространственное восприятие и зрительно-моторные координации;

— физическое развитие и здоровье;

— определение ведущей руки.

Для определения личностного и социального развития мы даем только анкеты, а для всех остальных блоков — и анкеты, и варианты тестовых заданий.

На вопросы анкет лучше отвечать тем взрослым, которые хорошо знают ребенка. Это могут быть воспитатели, педагоги, работавшие с ребенком в группе подготовки к школе, родители. Тестирование может проводить педагог или психолог (это зависит от цели и сроков тестирования).

Сочетание первого и второго вариантов (например, на вопросы отвечают родители, а тестирование проводит педагог

или психолог) с последующим сопоставлением данных позволяет получить более объективную картину (что-то не увидит педагог, а чего-то не замечают родители).

Когда лучше проводить тестирование? Это зависит от того, на какие вопросы мы хотим получить ответ. В тех случаях, когда прогноз возможных трудностей необходим для выбора школы, программы обучения, учителя (если есть такая необходимость и возможность), тестирование можно провести перед записью в школу.

В тех случаях, когда прогноз возможных трудностей проводится в школе для определения индивидуальной траектории обучения, выбора индивидуальной тактики предотвращения возможных проблем, тестирование целесообразно проводить после 10 октября (это поможет избежать ошибок, которые могут быть связаны с периодом адаптации в школе).

В тех случаях, когда возникли школьные проблемы и необходимо глубже разобраться в их причинах, тестирование (даже по отдельным блокам) можно проводить в течение учебного года в первом и во втором классах.

При ответах на вопросы анкет можно оценивать поведение, способности, качества и умения ребенка в баллах (5 баллов – так бывает всегда, эта способность или качество не вызывают сомнения; 4 балла – иногда бывает иначе, вы считаете, что это качество, умение может быть развито лучше; 3 балла – есть проблемы: поведение, качества, умения развиты, по вашему мнению, недостаточно; 2 балла – поведение, качества, умения не характерны для ребенка, проявляются редко, или для этого нужны определенные условия; 1 балл – поведение, качества, умения выражены очень слабо, реализуются с большим трудом).

Но можно использовать и более простой вариант «+» или «–», а в тех случаях, когда ответ «иногда» или «не всегда», – «+ –».

Как показывает опыт, родителям удобнее вариант «+», «–», а педагоги и психологи предпочитают балльную оценку.

Родители должны хорошо представлять себе, для чего они отвечают на вопросы, вместе с анкетой им необходимо дать памятку.

Кроме того, родители должны быть уверены, что результаты тестирования не будут использованы во вред ребенку, не ста-

нут причиной навешивания ярлыков, выделения в какие-то классы, группы и т.п.

На ряд вопросов могут ответить несколько взрослых (члены семьи, воспитатели, педагоги), которые хорошо знают ребенка. Это позволит сравнить ответы, но чаще всего они бывают совершенно разными. Все вопросы сгруппированы в отдельные блоки, и каждый блок содержит группу вопросов. Это разделение достаточно условно, то есть все стороны развития ребенка взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Анкету предваряет обращение к взрослым:

«*Уважаемые взрослые*, отвечая на вопросы, не торопитесь с ответами. Внимательно понаблюдайте за ребенком. Возможно, на что-то вы просто не обращали внимания. Не делайте быстрых выводов. Если ответ на какой-то вопрос затруднителен, продолжайте наблюдать за ребенком. При этом не ставьте ему никаких условий, не говорите, что хотите проверить его и т.п.»

	I. Социальное развитие	**Баллы, «+», «—»**
1.	Спокойно идет на контакт со сверстниками и взрослыми, умеет знакомиться	
2.	Общается со сверстниками, знает правила общения	
3.	Способен управлять своим поведением, знает, что можно и чего нельзя, не агрессивен, не драчлив	
4.	Умеет общаться с чужими взрослыми людьми, тактичен, спокойно отвечает на вопросы	
5.	Спокойно адаптируется в новой обстановке (в гостях, в поездке и т.п.), не меняет своего поведения, не становится возбужденным	
6.	Умеет различать (чувствует) отношение и настроение взрослых	
7.	Не избегает общения с новыми людьми (взрослыми и сверстниками)	

На вопросы этого блока не может отвечать взрослый, мало знающий ребенка, имеющий ограниченный опыт общения с ним.

II. Личностное развитие		Баллы, «+», «—»
1.	Осознает свое положение в общении со сверстниками и взрослыми	
2.	Стремится установить и сохранить положительные отношения со сверстниками и взрослыми в ходе общения	
3.	Способен заниматься, учиться, а не только играть, может работать самостоятельно, а не только в присутствии взрослого	
4.	Стремится к достижению результата в тех простых видах деятельности, которые выполняет, и способен достаточно объективно оценить этот результат	
5.	Способен дифференцировать «что такое хорошо и что такое плохо», умеет оценивать свои поступки, но оценка себя во многом зависит от оценки взрослых	
6.	Проявляет активный познавательный интерес (к новым видам деятельности, к миру взрослых, к окружающему миру и т.п.)	
7.	Стремится к личным достижениям («Я уже знаю, умею...»), самоутверждению, признанию	

На основные вопросы этого блока могут ответить родители или воспитатели, то есть те взрослые, которые хорошо знают ребенка, наблюдают за ним. Если есть возможность получить ответы и родителей, и воспитателей, это даст более объективную картину. Нередко родители и воспитатели по-разному оценивают личностное развитие ребенка. Порой следует сделать скидку на мнение чересчур требовательных взрослых при ответах на вопрос об умении ребенка оценивать «что такое хорошо и что такое плохо».

III. Организация деятельности		Баллы, «+», «—»
1.	Воспринимает инструкцию (задание) и по инструкции выполняет действие в соответствии с поставленной целью и задачами, не нужно несколько раз повторять инструкцию	
2.	Может планировать свою деятельность, не действует хаотично, методом проб и ошибок	
3.	Доводит задание до конца, умеет оценить качество работы	

Продолжение табл.

	III. Организация деятельности	Баллы, «+», «—»
4.	Способен самостоятельно найти и исправить ошибку в своей работе, не ждет конкретных указаний (сделай так, так и так)	
5.	Способен сосредоточенно, без отвлечений выполнять задание в течение 10—15 минут	
6.	Не торопится, не суетится, не требует постоянного внимания	
7.	При неудаче не сердится, принимает помощь взрослых, с подсказкой выполняет задание	

На вопросы этого блока могут ответить не только те взрослые, которые хорошо знают ребенка, но также педагог или психолог, проводящий углубленное тестирование.

Для того чтобы ответить на вопросы этого блока, необходимо внимательно наблюдать за тем, как ребенок воспринимает инструкцию (к любому заданию), как выполняет задание и как реагирует на помощь и неудачу.

	IV. Общее развитие	Баллы, «+», «—»
1.	Способен к систематизации и классификации (находит общее, различие предметов, явлений, процессов)	
2.	Наблюдателен, способен к анализу простых причинно-следственных связей	
3.	Активно воспринимает любую новую информацию, задает вопросы	
4.	Понимает смысл и последовательность событий (на картинках, в простом рассказе, в жизни)	
5.	Имеет элементарный запас сведений о себе, своей семье, быте, умеет ими пользоваться	
6.	Имеет элементарный запас сведений об окружающем мире, умеет ими пользоваться	
7.	Способен высказать собственное элементарное суждение, сделать простой логический вывод (продолжить словесное рассуждение или образное действие)	

При ответе на эти вопросы следует учитывать не способность ребенка повторять рассуждения взрослых о жизни, политике, быте, а возможность сделать собственное заключение, проанализировать простую ситуацию, составить рассказ по последовательным картинкам и т.п. Порой взрослые восхищаются «зрелыми» рассуждениями ребенка, но это может быть воспроизведение речи взрослых без понимания смысла того, о чем говорится. Углубленное тестирование помогает уточнить ответы на все эти вопросы.

	V. Развитие внимания и памяти	**Баллы, «+», «—»**
1.	Способен к произвольному вниманию (устойчивость внимания 10—15 минут), не отвлекается постоянно, даже если деятельность не очень интересна (или трудна)	
2.	Для сохранения концентрации внимания в течение 10—15 минут не требуется дополнительных инструкций, внешней организации внимания	
3.	Способен переключиться с одного вида деятельности на другой (не переключается постоянно на любой внешний раздражитель)	
4.	Способен к непосредственному (механическому) запоминанию 5—6 не связанных между собой слов при 3—4-кратном повторении	
5.	Способен к произвольному запоминанию 8—10 слов при подкреплении запоминания наглядными или словесными образами	
6.	Способен овладеть приемами логического запоминания (группировка по смыслу, соотнесение по смыслу)	
7.	Способен выучить стихотворение в 4—8 строк после нескольких повторений	

Оценивая развитие внимания и памяти, следует учесть, что и внимание, и память в значительной степени зависят от состояния ребенка. При утомлении, эмоциональном напряжении, после болезни, в незнакомой ситуации или в общении с незнакомым человеком ребенку может быть сложно сконцентрировать внимание, соответственно будет страдать и память. При проведении углубленного тестирования результаты могут быть хуже, чем в обычной ситуации и привычной обстановке.

VI. Речевое развитие		Баллы, «+», «—»
1.	Способен правильно произносить все звуки родного языка	
2.	Способен к простейшему звуковому анализу слов (может выделить звук в начале, середине и конце слова)	
3.	Обладает хорошим словарным запасом, позволяющим выразить мысль, описать событие, ответить на вопрос, задать вопрос и т.п.	
4.	Грамматически правильно строит предложение, правильно использует предлоги, приставки, союзы	
5.	Умеет самостоятельно рассказать знакомую сказку или составить рассказ по картинкам	
6.	В речи нет незаконченных предложений, несвязных мыслей	
7.	Способен передать интонацией различные чувства, в речи нет нарушений темпа (запинок, растягиваний слов, пауз в середине слова и т.п.)	

У взрослых, которые общаются с ребенком постоянно, эти вопросы, как правило, не вызывают затруднений. В то же время многие родители «не слышат» нарушений звукопроизношения своего ребенка, не замечают нарушений грамматического строя речи, не обращают внимания на бедный запас слов. Поэтому педагогу важно внимательно отнестись к оценке речевого развития. Однако первое общение при углубленном тестировании чаще всего окажется трудным. Ребенок может разговориться не сразу, может односложно отвечать на вопросы, не поддерживать беседу. Важно найти вариант беседы, рассказа о себе, своих животных, увлечениях и т.п. Если разговорить ребенка не удается, следует переключиться на выполнение конкретных заданий и, постепенно включая ребенка в разговор, оценивать его речевое развитие.

VII. Развитие движений и пространственная ориентация		Баллы, «+», «—»
1.	Уверенно владеет всеми бытовыми действиями (еда вилкой, ложкой; расстегивание, застегивание пуговиц; чистка зубов; одевание; раздевание; шнурование ботинок и т.п.)	
2.	Хорошо ходит, бегает, умеет прыгать, катается на велосипеде (способен научиться ходить на лыжах, кататься на коньках, плавать, играть в теннис, прыгать через прыгалку и т.п.)	

Продолжение табл.

VII. Развитие движений и пространственная ориентация		**Баллы, «+», «—»**
3.	Способен научиться лепить, выпиливать, вязать	
4.	В сохранении равновесия движения координированы, ловок	
5.	Хорошо ориентируется в пространстве (способен выполнить движения руками, ногами, туловищем вперед, назад, вверх, вниз, направо, налево и т.п.)	
6.	Не испытывает затруднений при работе с конструктором, мозаикой, хорошо манипулирует мелкими деталями	
7.	Не испытывает затруднений при рисовании, выполнении графических движений (умеет чертить вертикальные и горизонтальные линии, нарисовать круг, треугольник, квадрат)	
	Дополнительный вопрос: какой рукой ребенок работает более активно и ловко?	правой левой

На часть вопросов этого блока должны ответить родители (1–3), остальные рекомендуется оценить в ходе углубленного тестирования. При этом важно оценить не только результат, но и то, как ребенок выполняет задания.

VIII. Зрительно-пространственное восприятие и зрительно-моторные координации		**Баллы, «+», «—»**
1.	Способен узнавать и дифференцировать различные фигуры, буквы, цифры, выделяя их характерные признаки	
2.	Способен классифицировать фигуры по форме, размерам, направлению штрихов и другим признакам	
3.	Способен различать пространственное расположение фигур и деталей в пространстве и на плоскости (над — под, на — за, перед — возле, сверху — снизу, справа — слева и т.п.)	
4.	Способен срисовывать (копировать) простые геометрические фигуры, сочетания фигур, пересекающиеся линии, соблюдая размеры, соотношение и направление штрихов	
5.	Способен копировать буквы, цифры, соблюдая размерность и направление всех штрихов и элементов	
6.	Способен находить часть от целой фигуры, конструировать фигуры из деталей по образцу (схеме)	
7.	Способен дорисовывать элементы, детали, части фигур по образцу	

Более точные и объективные ответы на эти вопросы можно получить, используя задания методики углубленного тестирования (см. с. 69). Дополнительно для оценки зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторных координаций рекомендуем использовать «Методику оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5,5–7,5 лет» М.М. Безруких, Л.В. Морозовой[1]. Эта методика позволит определить не только особенности развития этих функций, но и уровень развития – их биологическую зрелость.

IX. Здоровье и развитие (от 1 года до 6 лет)		Баллы, «+», «–»
1.	Не было частых простудных заболеваний (3—4 раза в год)	
2.	Нет тяжелых и хронических заболеваний	
3.	Хорошо и спокойно засыпает, спит (не вскрикивает, не вертится, нет ночного недержания мочи)	
4.	Нет страхов (темноты, одиночества, страшилищ и т.п.)	
5.	Нет навязчивых движений (непроизвольные подергивания мышц лица, шеи, моргание, обкусывание ногтей и т.п.)	
6.	Началась смена молочных зубов	
7.	Выполняет филиппинский тест	

Вопросы этого блока – для родителей. В дополнение к ним предлагается анкета для родителей «Развитие ребенка до школы». Сначала мы рекомендуем родителям ответить на вопросы анкеты, а затем ответить на вопросы блока «Здоровье и развитие».

АНКЕТА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ

Развитие ребенка до школы

Внимательно прочтите вопросы и отметьте то, что было характерно или характерно сейчас для вашего ребенка (если это проявляется часто или всегда, поставьте «+»).

В возрасте до года:

- выраженное беспокойство, крикливость;

[1] *Безруких М.М., Морозова Л.В.* Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5,5–7,5 лет. – М.: Новая школа, 1996.

- нарушение сна;
- плохой аппетит, частые срыгивания;
- недостаточная прибавка в весе;
- отсутствие (слабая) реакции на звук, свет;
- очень сильная (чрезмерная) реакция на звук, свет;
- нарушение тонуса мышц, судороги;
- повышение внутричерепного давления;
- частые простудные заболевания;
- тяжелые заболевания (с применением больших доз антибиотиков и других препаратов), операции.

В возрасте от 3 до 5 лет:

- чрезмерно беспокойное поведение, неусидчивость, импульсивность;
- раздражительность, плаксивость, резкая смена настроения;
- чрезмерная медлительность, вялость, апатичность;
- беспокойный сон (медленно засыпает, вскрикивает во сне, часто просыпается и т.п.);
- страхи (темноты, одиночества, ночные страхи);
- тики (непроизвольное подергивание век, мышц лица, шеи, навязчивые движения, обкусывание ногтей);
- частые простудные заболевания;
- хронические заболевания;
- трудности контактов со сверстниками и взрослыми;
- сниженная острота зрения (близорукость, дальнозоркость), косоглазие и другие нарушения зрения;
- задержка в речевом развитии (проявление связной речи к 3 годам и позже), дефекты звукопроизношения;
- заикание.

В возрасте 5–6 лет:

- частые хронические заболевания, операции, травмы;
- импульсивность, бесконтрольность поведения (преобладание «хочу» над «можно»);
- чрезмерная (бесцельная) двигательная активность, непоседливость, крикливость, раздражительность, настойчивая болтовня;
- нарушения сна;
- страхи;
- «навязчивые» движения, «кривляние»;
- боязнь новых вещей, людей, новых ситуаций;
- трудность общения с незнакомыми сверстниками и взрослыми (упорное нежелание вступать в контакт или, наоборот, непонимание своего статуса и принятых правил поведения, общения);
- трудность манипулирования мелкими предметами (нежелание рисовать, лепить, шнуровать ботинки, застегивать пуговицы и т.п.);

• трудность концентрации внимания на определенном задании, неумение работать сосредоточенно, без отвлечений;

• нежелание учить стихотворения, трудность запоминания;

• нарушения звукопроизношения.

Если при ответе на вопросы этой анкеты оказалось много «+», стоит обратить серьезное внимание на здоровье ребенка и проконсультировать его у специалиста – педиатра или детского невролога.

X. Определение ведущей руки (20 заданий)		**Ведущая рука**		
		правая	**левая**	**обе**
1.	Нарисовать одинаковый рисунок (дом, человек, машина) правой и левой рукой			
2.	Нарисовать карандашом 10 крестиков правой и левой рукой			
3.	Разложить карточки, лото (в одной руке стопка, другой раскладываются карточки)			
4.	Собрать цепочку из 10 металлических скрепок			
5.	Развязать 3—4 узелка (предварительно завязанных на шнурке)			
6.	Нанизать на шнурок 5—10 пуговиц с разными отверстиями			
7.	Бросить несколько раз теннисный мяч в цель (на полу, стене)			
8.	Открутить, закрутить крышки на 3—4 баночках, флаконах			
9.	Открыть коробку со счетными палочками, выложить из палочек (зубочисток) фигуры, сложить все в коробочку			
10.	Отвинтить, завинтить гайку (из детского конструктора — металлического или пластмассового) гаечным ключом			
11.	Сложить рисунок (используя мозаику, разрезные картинки и т.п.)			
12.	Сложить фигуру из кубиков			

Продолжение табл.

X. Определение ведущей руки (20 заданий)		Ведущая рука		
		правая	левая	обе
13.	Бросить стрелу (можно использовать игру «Дартс») в цель			
14.	Перелить воду из одного флакона с узким горлом в другой			
15.	Достать несколько бусинок из банки ложкой			
16.	Застегнуть, расстегнуть пуговицы, «молнию»			
17.	Сложить мелкие детали (пуговицы, бусины) в длинный цилиндр			
18.	Намотать нитки на катушки или смотать нитки в клубок			
19.	Почистить обувь щеткой			
20.	Есть ли в семье леворукие родственники (родители, братья, сестры, бабушки, дедушки и т.п.)			

Если 70% заданий ребенок выполняет правой рукой – он праворукий, если левой – леворукий (более подробно о леворуких детях см. раздел III).

Этот блок определения ведущей руки можно использовать и как опросник. Но ответы родителей и воспитателей могут быть ошибочными. Более точный результат может дать выполнение ребенком всех 20 заданий при внимательном наблюдении за тем, какой рукой выполняются более активные движения.

Все данные, полученные при анкетировании, можно включить в сводную анкету выделения факторов риска школьных трудностей. Если оценка проводилась в баллах, то и в сводной таблице факторы риска будут рассчитываться в баллах:

4–5 баллов – отсутствие факторов риска;

3 балла – невыраженные факторы риска;

1–2 балла – выраженные факторы риска.

Если при оценке ставились «+» и «—» , то и в сводной таблице будут плюсы и минусы. Такая оценка может стать основой для выделения сильных и слабых сторон развития ребенка, наблюдения за динамикой его развития, основой для прогнозирования школьных трудностей и определения причин возникновения школьных проблем.

При тщательном анкетировании отпадает необходимость углубленного тестирования, и оно используется для тех сторон развития, которые требуют уточнения. Как показывает наш опыт, педагоги и психологи используют этот анкетный вариант для прогнозирования школьных трудностей, а вариант углубленного тестирования для определения причин школьных трудностей.

Методика углубленного тестирования для выделения факторов риска и прогнозирования школьных трудностей

Анализ всех вопросов каждого блока предложенной анкеты показывает, что часть из них не требует какого-либо специального тестирования. Например, для **ответов на вопросы первого блока** необходимо лишь внимательное наблюдение за поведением ребенка. Мы уже отмечали, что это вопросы для тех взрослых, которые хорошо знают ребенка или имеют возможность наблюдать за ним.

Для того чтобы результаты наблюдения были более объективными, важно учесть несколько правил:

- необходимо решить, что в поведении ребенка необходимо уточнить (в спонтанной активности ребенка нужно будет выделить то, что представляет главный интерес);
- важно определить, типично ли для ребенка то, что вы наблюдаете;
- важно отметить состояние ребенка, исключив болезнь, эмоциональное расстройство или напряжение, новую ситуацию;
- не следует фиксировать внимание ребенка на наблюдении взрослых, для него это должно быть незаметно;
- следует попросить других взрослых (если они присутствуют) вести себя как всегда и не вмешиваться в ход событий.

Для ответов на вопросы остальных блоков даются различные задания. Их можно варьировать, используя игры, которые знакомы ребенку и в которые он любит играть.

При проведении углубленного тестирования следует соблюдать ряд правил:

• Тестирование должно проводиться в спокойной обстановке. При этом внимание ребенка не фиксируется на «проверке» тех или иных качеств и умений.

• Тестирование может проводить педагог, психолог, воспитатель, родитель (лучше, если это будет один взрослый, знакомый ребенку).

• При проведении тестирования незнакомым взрослым необходимо найти контакт с ребенком, заинтересовать его игрой.

• Во время тестирования можно делать самые необходимые короткие записи, но не рекомендуется отмечать ответы в бланке вопросов.

• Следует помнить, что дети могут активно, сосредоточенно и эффективно работать не более 10–15 минут (более длительные задания следует разделить).

• Не следует торопить ребенка, спешить с подсказкой или отрицательно оценивать результат.

• Многим детям во время работы необходимо подбадривание.

• Ни словом, ни взглядом, ни жестом не рекомендуется показывать неудовольствие или нетерпение.

Степень общения и развития социальных умений (I блок) можно дополнительно проверить, используя любую игру по правилам, в которой принимают участие несколько сверстников или взрослых (лото, развивающие игры, монополия и т.п.), или использовать задания, приведенные в приложении.

Во время игры легко увидеть:

• легко ли ребенок устанавливает контакты;

• считается ли с другими (взрослыми и детьми) как партнерами;

• следует ли правилам, умеет ли играть по правилам;

• умеет ли ребенок управлять своим поведением (не бросает игру при неудаче, требует от взрослых уступок и т.п.).

Отношение к новой деятельности, умение работать самостоятельно, положительное отношение ребенка к занятиям (работе), умение оценить ее качество и результат, выстроить адекватные отношения со взрослыми в ходе этой работы – все это характеризует личностное развитие ребенка. Работа с ре-

бенком позволяет ответить на вопросы **II блока «Личностное развитие»**. Личностную готовность к школе условно делят на несколько типов: предучебный, учебный, дошкольный. Для детей предучебного типа характерен интерес ко всему, что связано с предстоящим обучением (школьные принадлежности, новые ситуации, новые друзья и т.п.). Ребенок готов работать в присутствии взрослых, при поддержке взрослых, но недостаточно самостоятелен. Для детей учебного типа характерна самостоятельность, хорошая адаптация в новых условиях, адекватное отношение к сверстникам и взрослым. Однако жесткие требования в процессе обучения могут быть для них трудны.

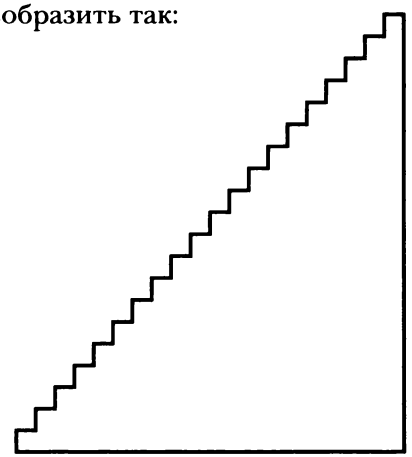
Дети дошкольного типа могут работать только в игре, готовы делать в основном то, что интересно. Часто они неадекватны в оценке ситуации, собственных удач и успехов, им сложно удерживать ровные отношения со сверстниками и взрослыми. Этим детям сложно адаптироваться в школе, понять новую систему отношений со взрослыми и сверстниками и включиться в нее.

Оценивая личностное развитие ребенка, очень важно понять, какова самооценка ребенка, не забит ли он негативными оценками взрослых, не считает ли себя «малышом-плохишом». Уровень самооценки можно определить в игре, используя следующее задание и такую инструкцию:

«Здесь на рисунке – высокая лестница, и на ступеньках – дети. На самых верхних – очень добрые (умные, смелые, веселые, хорошие друзья, помощники взрослых – выберите несколько вариантов или придумайте свои), а на самых нижних – недобрые. Где бы ты нарисовал себя?»

Эту лестницу можно изобразить так:

(≈20 ступенек)



Выбор ребенком самых нижних ступеней свидетельствует о заниженной самооценке, а самых высоких – о завышенной.

Ответы на вопросы **III блока «Организация деятельности»** лучше отметить в конце всего обследования, наблюдая за выполнением тех заданий, которые даются ребенку. Для ответов на вопросы **IV блока «Общее развитие»** – можно использовать следующие задания.

Систематизация – классификация (умение находить общее и различное в предметах, явлениях, процессах).

Для тестирования необходимы наборы карточек – одежда, обувь, цветы, фрукты (рис. 6, 7). Листы с карточками нужно увеличить до формата А4, наклеить на плотную бумагу и разрезать.

Варианты заданий:

• Перемешать два набора карточек. *Инструкция*: «Здесь много разных карточек (одежда – обувь, одежда – фрукты, обувь – цветы, цветы – фрукты). Помоги мне разложить карточки так, чтобы они подходили друг другу».

• Выложить 3–4 карточки из одного набора и между ними – одну из другого. *Инструкция*: «Найди карточку, которая не подходит к остальным, и назови одним словом те карточки, которых больше».

Эти задания можно варьировать.

Еще можно дать несколько аналогичных заданий с геометрическими фигурами разной величины и разного цвета – треугольниками, квадратами, кругами, овалами (5 размеров, 3 цветов – красные, синие, зеленые). Геометрические фигуры можно раскрасить (рис. 8, 9).

Варианты заданий:

1) разделить по цвету и форме разные фигуры;

2) разложить фигуры: от самой большой к самой маленькой;

3) собрать (вне зависимости от цвета) только самые большие, только самые маленькие фигуры.

Можно использовать и другие варианты заданий с этими карточками.

Второе задание позволяет увидеть не только способность ребенка к обобщению, классификации, но и его способность к логическим действиям.

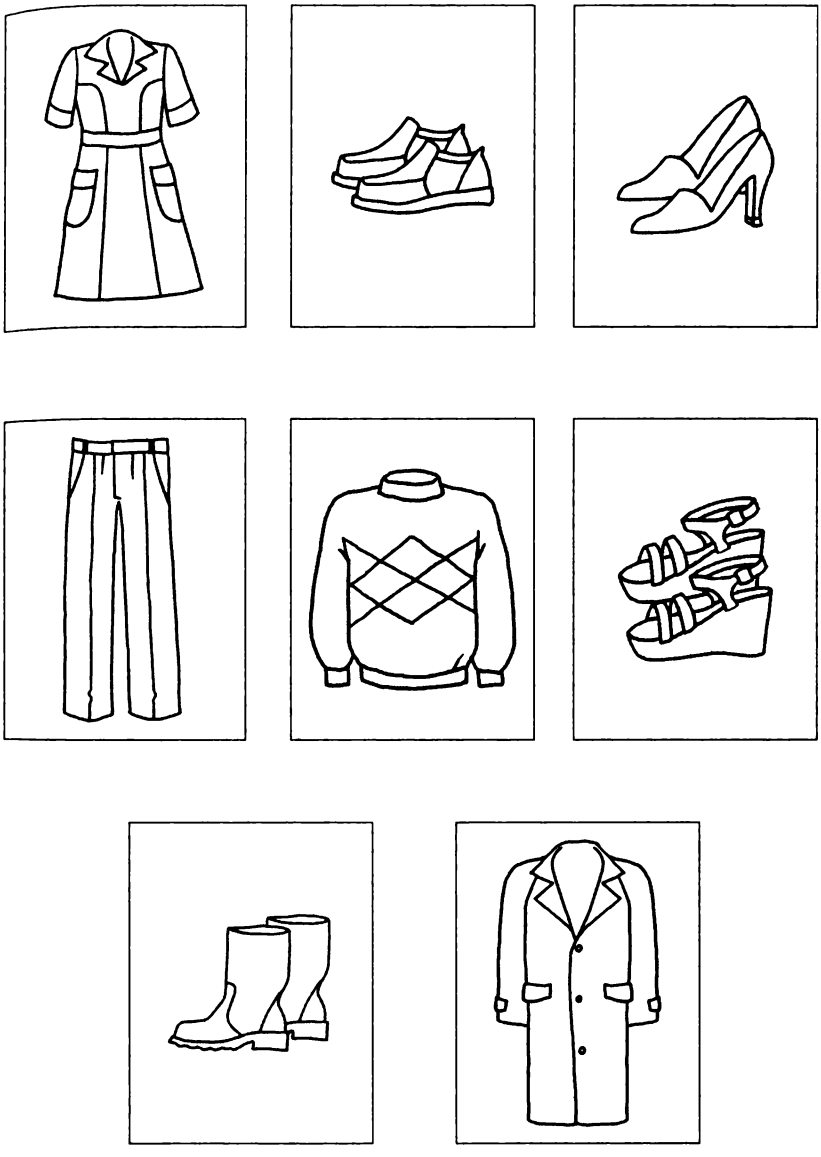


Рис. 6. *Одежда и обувь*

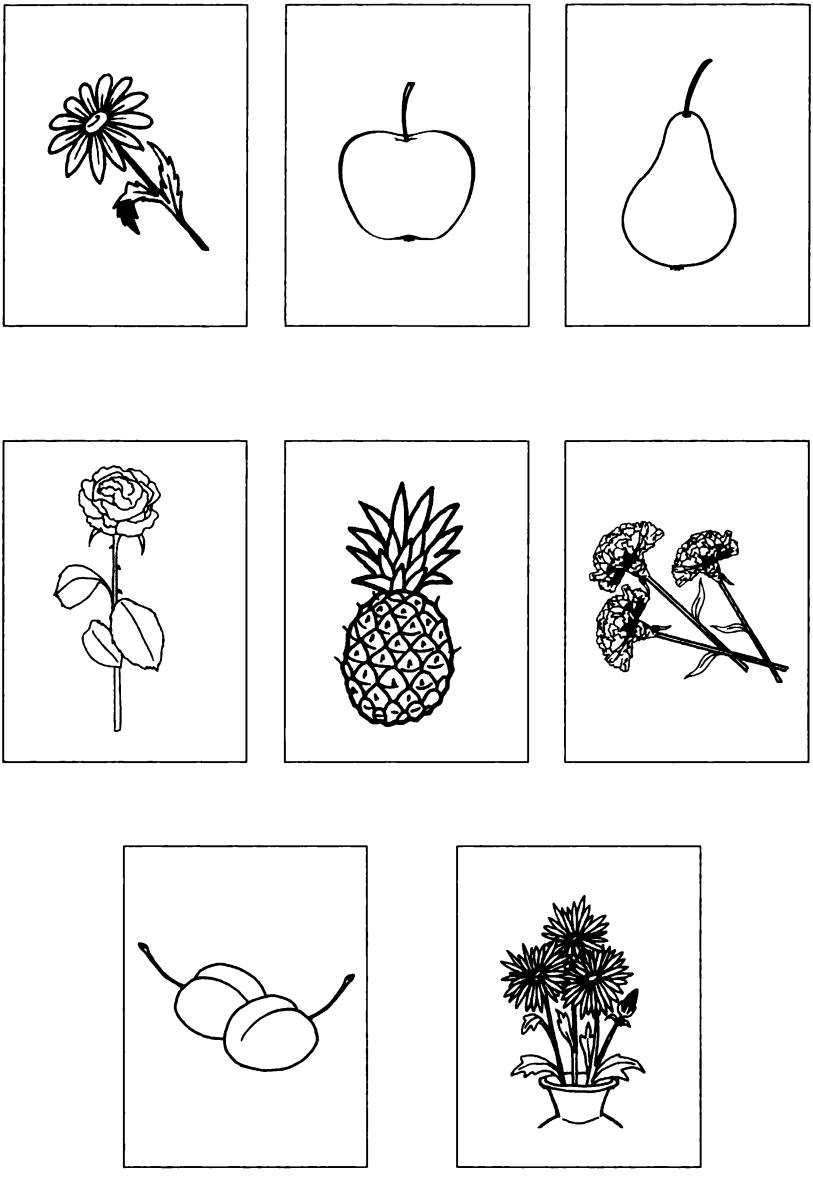


Рис. 7. *Цветы и фрукты*

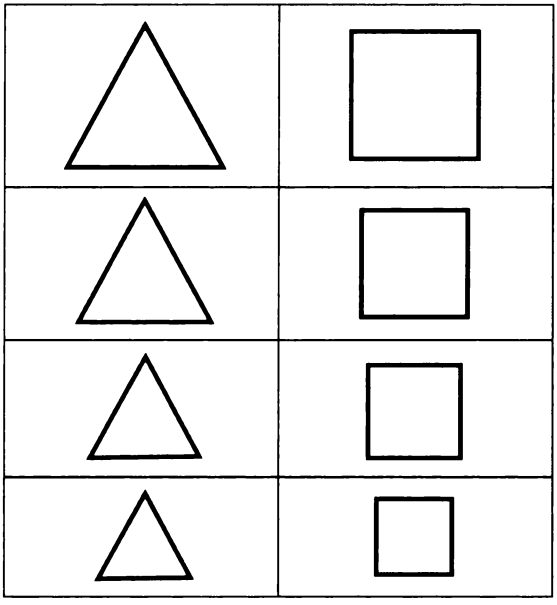


Рис. 8. *Треугольники и квадраты*

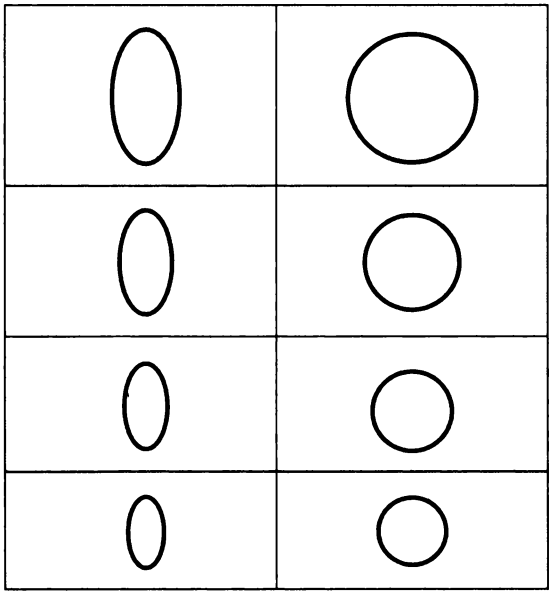


Рис. 9. *Овалы и круги*

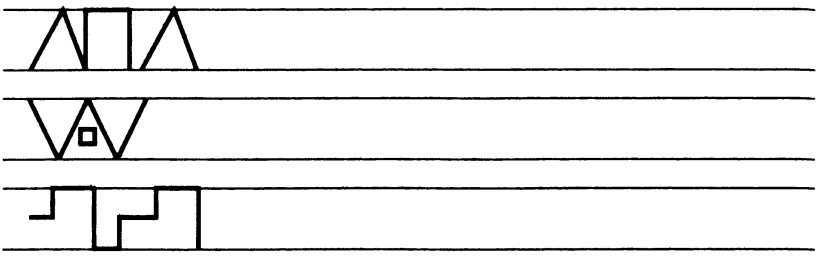


Рис. 10. *Задание: «Дорисуй орнамент»*

Для проверки способности ребенка к наглядно-образным и словесно-логическим действиям можно использовать такие задания:

«Дорисуй орнамент» (рис. 10);

«Придумай окончание истории» (по картинкам) – рис. 11. Это же задание можно использовать для оценки речевого развития;

«Придумай окончание фразы»:

- С понедельника по пятницу взрослые работают, а в субботу и воскресенье...
- Летом можно купаться в речке, потому что...
- Варежки нужны детям зимой, потому что...
- Вечером на улице зажигаются фонари, потому что...
- Машина, которая перевозит большие вещи, называется...

Задания «Определи время года» и «Разложи картинки по порядку» помогут уточнить, имеет ли ребенок элементарный запас сведений и знаний об окружающем мире, быте (рис. 12, 13).

На рисунке 12 – восемь картинок (по 2 на каждое время года). Картинки можно разложить в любом порядке. *Инструкция*: «Покажи картинки, на которых нарисована (зима, весна и т.п.). Почему ты выбрал именно эти картинки?» В ходе работы с ребенком можно расширить вопросы, сделать их более подробными или, наоборот, общими. Вопросы типа: «Как ты думаешь, почему зимой на многих домах – сосульки?» – достаточно сложны, но позволяют увидеть способность ребенка к самостоятельным рассуждениям, выводам, пониманию смысла.

На рисунке 13 – нарушен порядок картинок, на которых нарисован ребенок в разное время дня. *Инструкция*: «Художник перепутал порядок картинок. Как ты думаешь, в каком порядке нужно было бы расположить эти картинки?» Способность ре-

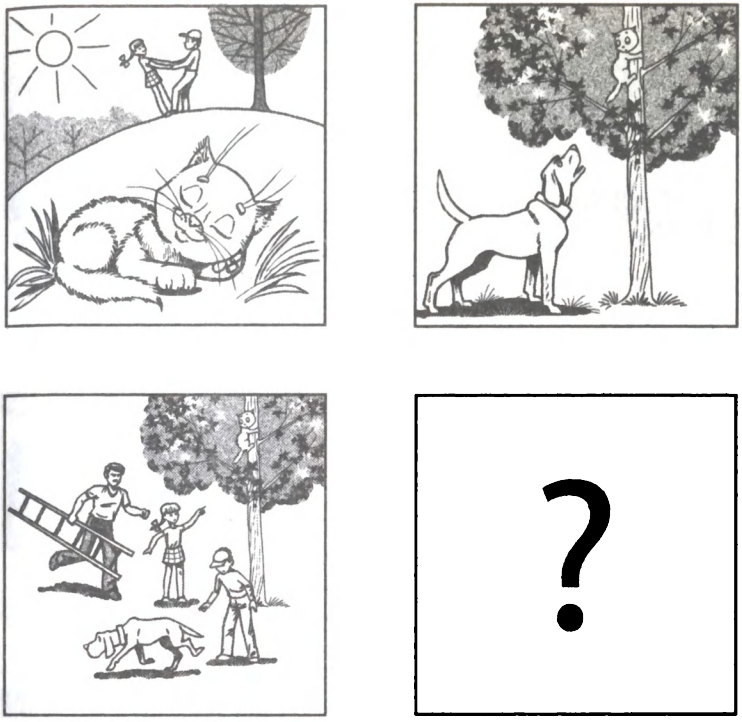


Рис. 11. *Задание: «Придумай окончание рассказа»*

бенка расположить картинки в нужном порядке и объяснить, почему он так сделал, дает достаточно полную информацию о знаниях ребенком быта, бытовых мелочей, понимании последовательности событий и умении ими пользоваться.

! При выполнении каждого задания следует обратить внимание на те компоненты организации деятельности, которые нужно оценить (III блок):

- как ребенок воспринимает инструкцию (с первого раза, нужно повторять, по частям, каждую часть нужно объяснять заново);
- планирует ли деятельность или работает хаотично, без определенного плана;
- оценивает ли свою работу по ходу деятельности, вносит поправки (просит и принимает помощь);
- работает сосредоточенно, без отвлечений или очень быстро отвлекается.

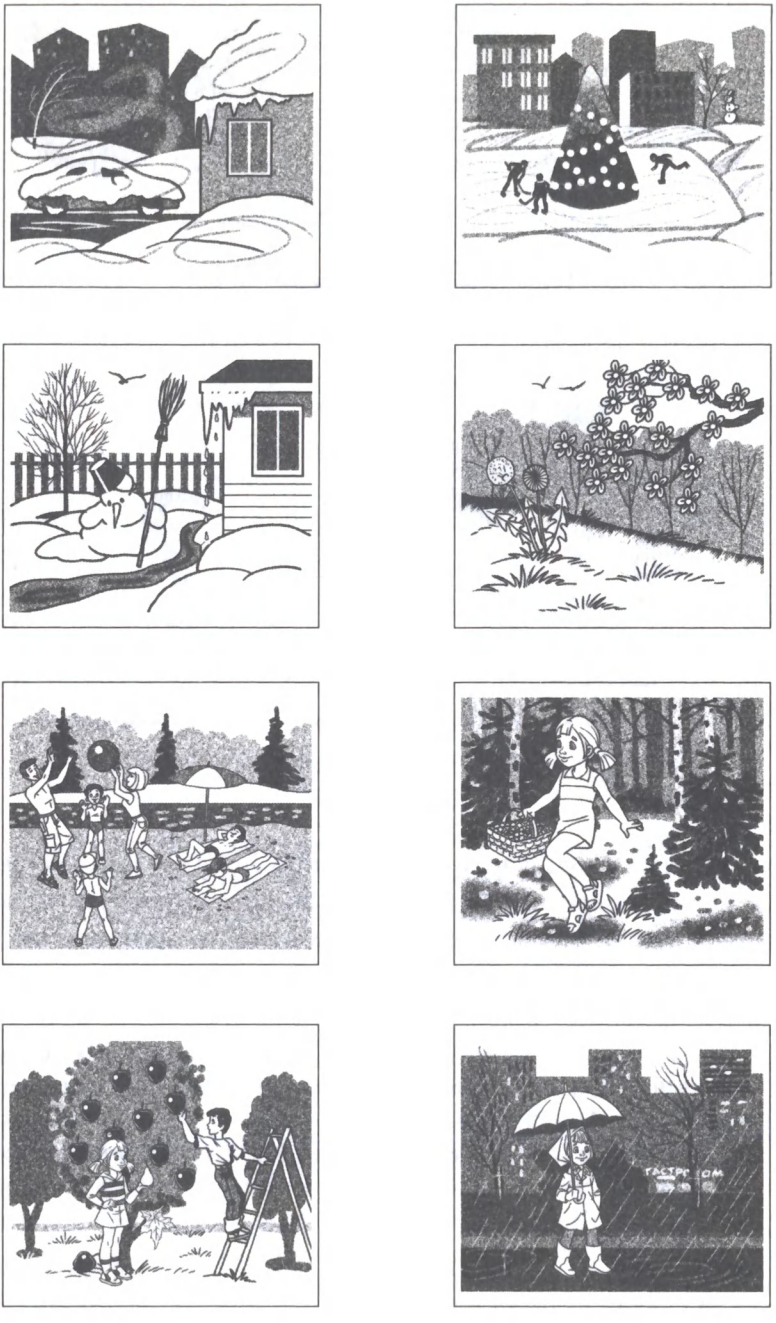


Рис. 12. *Задание: «Найди картинки, на которых нарисована зима, весна, лето и осень»*

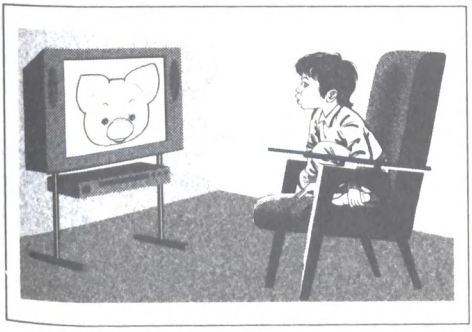


Рис.13. *Задание: «Художник перепутал порядок картинок, поправь его»*

Для ответов на вопросы **V блока «Развитие внимания и памяти»** можно использовать задания к блоку «Общее развитие», но можно использовать и ряд специальных заданий. Например, для оценки внимания (и организации деятельности) очень эффективно задание «Корректурная таблица» (методика Пьерона–Рузера) (рис. 14; рисунок нужно увеличить до формата А4). *Инструкция*: «Внимательно посмотри на эту таблицу. Вспомним, какие здесь нарисованы фигуры: треугольник, квадрат, круг, ромб. Смотри: в квадрате стоит точка, в треугольнике – вот такая черточка (вертикальная), в круге ничего не нарисовано, а в ромбе – вот такая черточка (горизонтальная). Запомни сам, что нарисовано в каждой фигуре. Не торопись, будь внимателен. Просматривай все фигуры и ставь, где нужно, точку и черточки». Хорошими результатами считается 50–60 фигур за 3–5 минут, запоминание условных обозначений после 3–5-й строчки и незначительное количество ошибок.

Есть дети, которые не могут запомнить знаки сразу в трех фигурах, им можно облегчить задачу, выбрав только две или одну фигуру со значком.

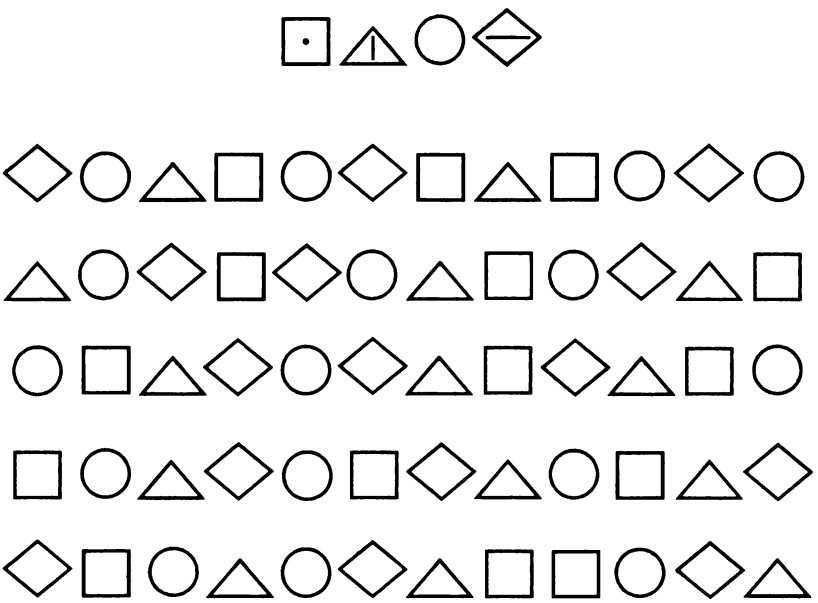


Рис. 14. *Задание: «Поставь точку и черточки в нужных фигурах, как в образце»*

! Это задание позволяет оценить показатели организации деятельности (III блок). Здесь они проявляются наиболее четко: понятна ли инструкция, последовательно ли (по плану) ведется работа, удается ли сосредоточиться на определенное время и т.п.

При оценке памяти важно определить: объем информации, быстроту запоминания, время хранения информации, точность запоминания. Задание «10 слов» позволяет проверить непосредственное запоминание 10 не связанных между собой слов: год, слон, мыло, соль, шум, рука, стол, весна, сын, дом. *Инструкция*: «Повтори те слова, которые запомнил». Следует повторить задание 3–4 раза. Хорошими для детей 6–7 лет считаются следующие показатели: с первого раза ребенок воспринимает не менее 5 слов из 10; после 3–4 прочтений воспроизводит 9–10 слов; через час забывает не более 2 слов, воспроизводившихся ранее. Важно также отметить, что при хорошем развитии памяти в процессе последовательного запоминания материала не появляются «провалы», когда после одного из прочтений ребенок вспоминает меньше слов, чем раньше и позже. Для оценки зрительной памяти можно использовать любые карточки (см. рис. 6, 7, 8, 9), разложив их в определенной последовательности (например, фрукт, обувь, одежда, геометрическая фигура, фрукт, одежда и т.п.), затем закрыть (или перевернуть) карточки и попросить назвать картинки **по порядку**. Это задание можно варьировать. *Инструкция*: «Посмотри внимательно и запомни, в какой последовательности лежат карточки. Теперь я перепутаю их. Как они лежали?»

Еще один важный показатель готовности к школе – развитие речи. Если взрослый постоянно общается с ребенком (родитель, воспитатель), ему совсем не сложно объективно ответить на вопросы **VI блока «Речевое развитие»**. Беседа с ребенком в ходе выполнения заданий I, II, III блоков позволяет уточнить особенности развития речи и словесно-логического мышления. Задания: «Придумай окончание истории» (рис. 11), «Определи время года» (рис. 12), «Разложи картинки по порядку «Режим дня» (рис. 13) – позволяют оценить запас слов, грамматический строй речи, умение ребенка вести диалог, задавать вопросы и отвечать на них, а также правильность словесно-логических рассуждений.

Специальной проверки, как правило, требует правильность произношения и способность к простейшему звукобуквенному анализу (взрослые, которые постоянно общаются с ребенком, нередко «не слышат» нарушений звукопроизношения). Если в

школе есть логопед, то проверку звукопроизношения и фонетико-фонематического восприятия должен провести специалист. В тех случаях, когда логопеда в школе нет, эту оценку может провести учитель.

Чаще всего встречаются дефекты таких звуков, как «р—л», «з—с—ц», «ш—ж—ч—щ». Проверку качества произношения лучше проводить в игровой ситуации, не фиксируя на этом внимание ребенка, используя задание «Что нарисовано на картинке» (рис. 15, 16). Картинки нужно увеличить до формата А4, наклеить на плотную бумагу и разрезать. Использовать такие карточки можно в разных сочетаниях, например, при проверке звуков «р—л» можно использовать карточки «лампа», «стол», «самолет», «вертолет», «кольцо», «лыжи», «клещи», «цапля», «рак», «шар», «краски», «карандаш». *Инструкция*: «Назови то, что нарисовано на картинке».

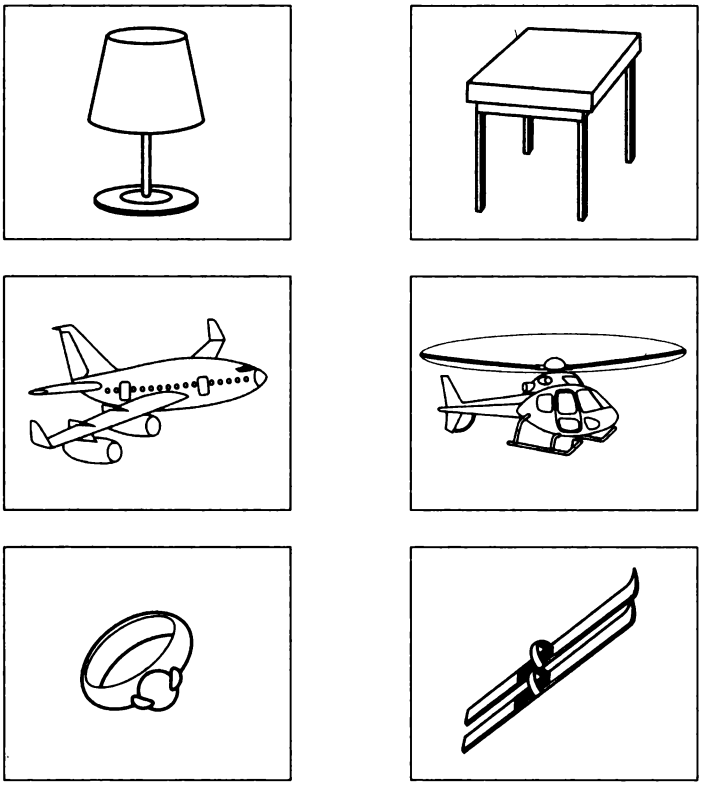


Рис. 15. *Задание: «Назови то, что нарисовано на картинке»*

Второй вариант задания (оно позволяет определить, хорошо ли ребенок дифференцирует звуки, умеет ли выделять их в слове) — «Выбери карточки, в названии которых есть звук «р», «л» и т.п.». Прежде чем дать ребенку такое задание, необходимо вместе с ним провести такую работу с рядом карточек, объяснить, как можно выделить звук, иначе первым звуком в слове «жук» будет «у».

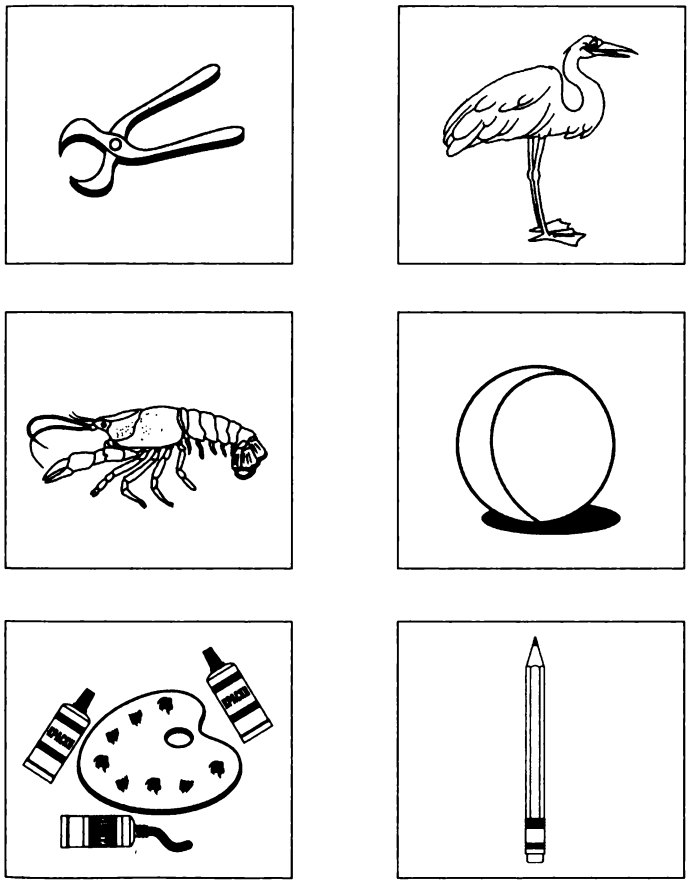


Рис. 16. *Задание: «Назови то, что нарисовано на картинке»*

Еще один вариант — разделение картинок, в которых определяемый звук в начале, середине и конце слова. Инструкция: «Выбери картинки, в названиях которых есть звук «р» в начале

(середине, конце) слова». Например, «рак», «краски», «карандаш», «вертолет», «шар».

Если проверку звукопроизношения и сформированности звукобуквенного анализа проводит логопед, необходимо получить его заключение и рекомендации.

Перед школой ребенок уже уверенно владеет всеми бытовыми действиями и достаточно легко овладевает многими спортивными и танцевальными движениями. Степень и качество развития этих движений хорошо видны и не требуют дополнительного тестирования при ответах на вопросы **VII блока «Развитие движений и пространственная ориентация»**.

При необходимости уточнить ответы можно использовать несколько заданий.

1. «Пройди по доске» или «Пройди по линии». На полу можно начертить мелом полоску шириной в 15 см и длиной 1,5—2 метра. *Инструкция*: «Пройди по линии, ставя пятку одной ноги к носку другой». Оцениваются ловкость, координированность движений, способность выполнить движение.

2. «Попрыгай на одной ноге». *Инструкция*: «Прыгни 5 раз на одной ноге, 5 — на другой». Оценивается способность выполнить движение, удерживая равновесие.

3. «Прыгни в середину круга» (в качестве круга можно использовать пластмассовые кольца). Необходимо уточнить, понимает ли ребенок, что такое «середина круга». Оцениваются ловкость и точность движений. Можно усложнить задание — «прыгни на правой (левой) ноге».

4. «Делаем зарядку» (задание позволяет проверить ориентировку тела в пространстве). *Инструкция*: «Встань ровно, руки вниз, начинай шагать с правой ноги (раз, два, три, четыре, стоп). Шагай с левой ноги (раз, два, три, четыре, стоп). Правую руку вверх, левую руку вверх, правую вниз, левую вниз, поверни голову направо, налево. Сядь на корточки, попрыгай вправо, влево, вперед, назад. Садись, ноги вытяни, руки на колени, ровно подыши (вдох—выдох). Вставай». Темп движений не должен быть быстрым. Предварительно проверьте, знает ли ребенок, где правая и левая сторона. Оцениваются умение ориентироваться в пространстве, общая координация движений. Кроме этого, задание очень информативно для оценки способности воспринимать инструкцию (см. блок «Организация деятельности»).

Развитие тонкокоординированных движений руки и пальцев следует проверить специально. Для этого можно использовать ряд следующих заданий:

1. «Пальчики здороваются». *Инструкция*: «Сделай круг, соединяя поочередно большой палец с другими пальцами. Сначала одной рукой, потом второй и затем двумя руками». Следует не только объяснить, но и показать ребенку, как это делается. Оцениваются ловкость и точность движений.

2. «Сложи мозаику» (может использоваться любой набор мозаики) или «Собери фигуру из конструктора». Оцениваются ловкость и точность движений. Обратите внимание, какая рука более активна.

3. «Соедини точки и звездочки ровными линиями» (рис. 17; рисунок нужно увеличить до формата А4) (задание выполняется шариковой ручкой). Оцениваются ровность и четкость штриха, умение провести линию от точки до точки.

Если задание доступно, можно усложнить — «Соедини ровными линиями (две, три звездочки или точки), не отрывая руки».

4. «Нарисуй круг, треугольник (большой и маленький), квадрат (большой и маленький)». Задание выполняется шариковой ручкой, на чистом листе нелинованной бумаги. Оцениваются общая координация графических движений, ровность и четкость штриха.

! При выполнении графических заданий обратите внимание, правильно ли ребенок держит ручку, не зажимает ли ее в щепоть, в кулак, не держит ли ее вертикально, нет ли сильного напряжения.

Хорошее развитие зрительного восприятия и зрительно-моторных координаций — непременное условие готовности ребенка к овладению чтением и письмом. Для объективной оценки сформированности всех качеств **VIII блока «Зрительное восприятие и зрительно-моторные координации»** мы предлагаем следующий комплекс заданий[1].

1. «Найди одинаковые фигуры» (рис. 18).

2. «Найди буквы, написанные неправильно» (рис. 19).

---

[1] Для более глубокой и разносторонней оценки зрительного восприятия и зрительно-моторных координаций рекомендуем использовать: *Безруких М.М., Морозова Л.В.* Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5–7,5 лет. – М.: Новая школа, 1996.

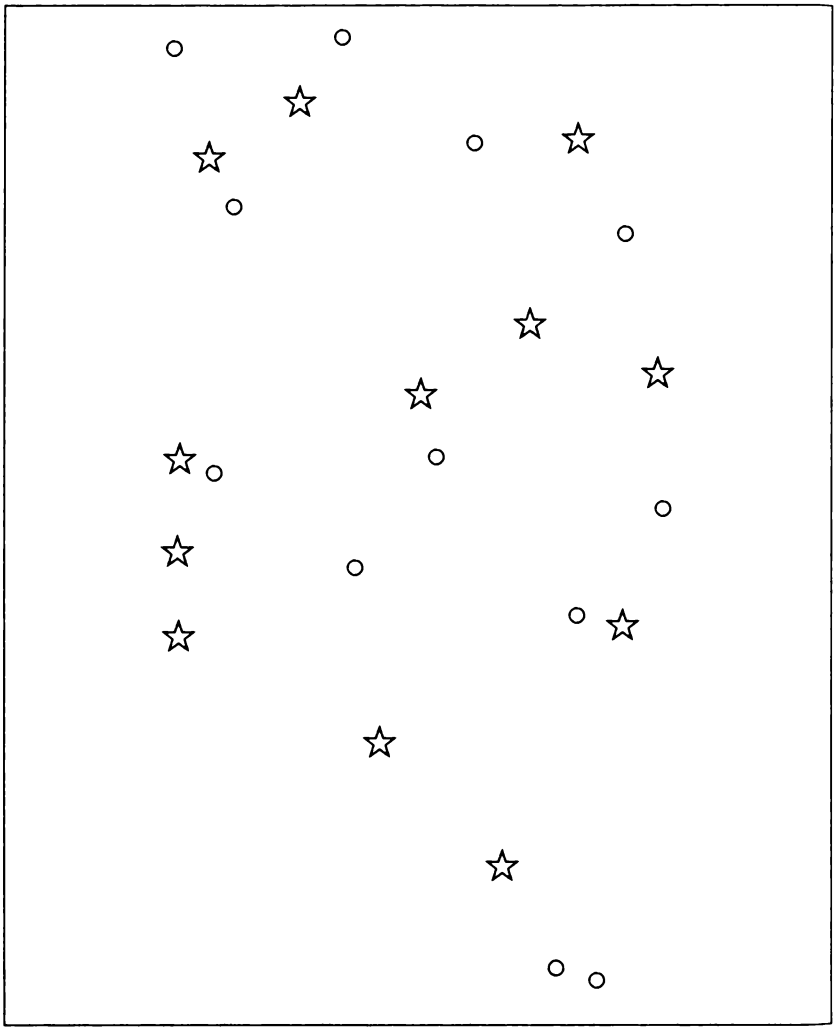


Рис. 17. *Задание: «Соедини точки и звездочки ровными линиями»*

3. «Найди цифры, написанные неправильно» (рис. 19).
4. «Срисуй буквы, цифры» (рис. 20).
5. «Срисуй иероглифы» (рис. 21).

Задания 1–3 позволяют оценить способность ребенка выделять, дифференцировать и классифицировать по характерным признакам буквы, цифры, фигуры. При хорошей сформирован-

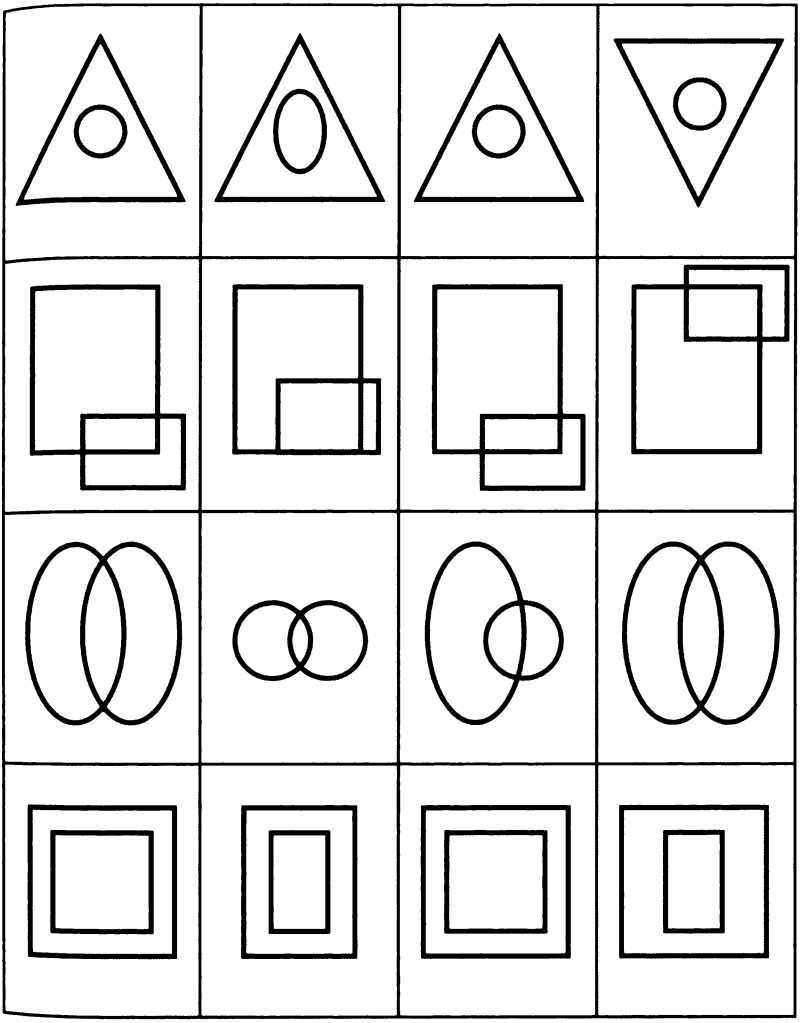


Рис. 18. *Задание: «Найди одинаковые фигуры (по образцу)»*

ности зрительно-пространственного восприятия эти задания не должны вызывать затруднений у детей 6–7 лет.

Задания 4–5 позволяют оценить уровень развития зрительно-моторных координаций – способность копировать фигуры, сочетание фигур, буквы, цифры с соблюдением размеров, соотношения и направления штрихов.

АСМРОКЛЎЭНТЛ
NОКЧСТЎЩИЭТНЖ
МОЛТАРСАК
АСМРОКЛЎЭНТЛ
NОКЧСТЎЩИЭТНЖ
МОЛТАРСАК
1 2 3 8 5 4 Ƨ 1 0 7 6 1 Ɐ 5 1
0 Ɛ 2 4 8 5 3 0 9 3 5 4 8 ∂ 1
9 7 8 ɿ 2 0
1 2 3 8 5 4 Ƨ 1 0 7 6 1 Ɐ 5 1
0 Ɛ 2 4 8 5 3 0 9 3 5 4 8 ∂ 1
9 7 8 ɿ 2 0

Рис. 19. *Задание: «Найди буквы и цифры, написанные неправильно, обведи их»*

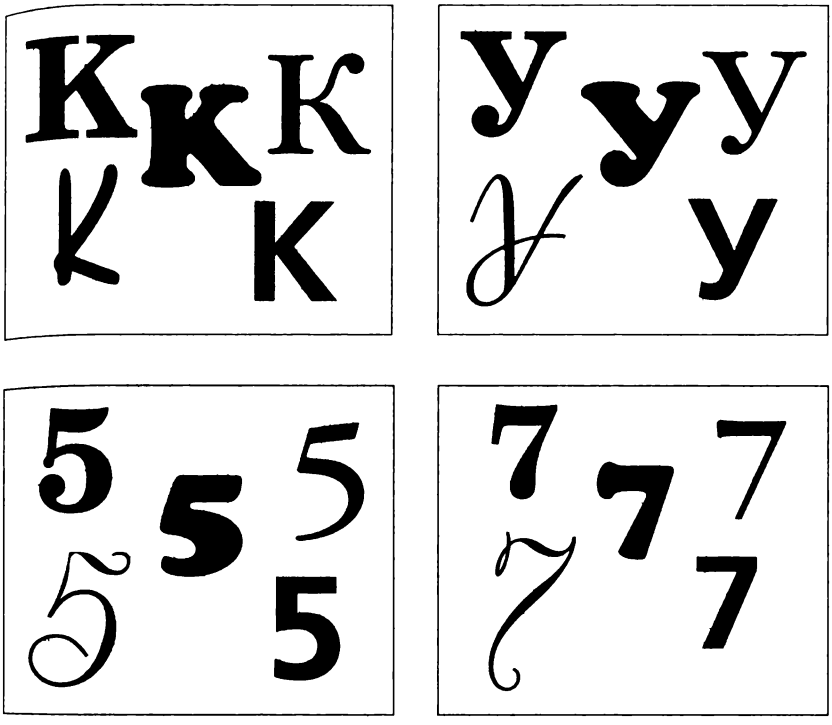


Рис. 20. *«Срисуй буквы и цифры точно так же, как они нарисованы»*

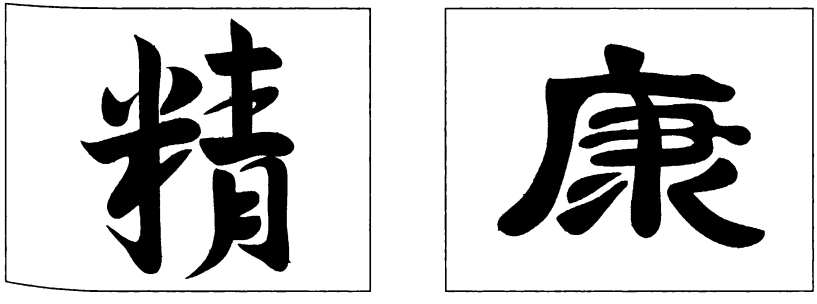


Рис. 21. *«Срисуй иероглифы»*

Считаем необходимым еще раз напомнить, что это углубленное тестирование не дает оснований ставить диагноз, делать вывод о норме или «не норме» развития. Оно позволяет выделить те факторы риска в развитии, которые могут привести к нарушению адаптации ребенка в школе, вызвать школьные проблемы, затруднить процесс обучения. Знание этих особенностей чрезвычайно важно и для родителей, и для педагога, так как позволяет учесть их в процессе обучения, выстроить индивидуальную тактику работы с ребенком.

Для выделения факторов риска в раннем развитии и здоровье необходимы данные ответов на вопросы анкеты (IX) для родителей и анкеты «Развитие ребенка до школы».

Уровень биологического развития определяется по двум показателям:

- смене молочных зубов;
- выполнению филиппинского теста.

Если у ребенка к 6–7 годам (к моменту поступления в школу) началась смена молочных зубов, то его «паспортный» возраст соответствует биологическому, если смена молочных зубов еще не началась, то биологический возраст ниже «паспортного».

Проверка способности ребенка выполнить филиппинский тест проводится следующим образом: ребенок должен встать ровно и, закинув руку через голову, достать пальцами правой руки левое ухо или левой рукой правое ухо. Голову следует держать прямо, не наклоняя (рис. 22).

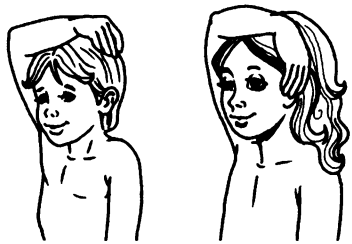


Рис. 22. Выполнение филиппинского теста

Наконец, последний, **X блок** обследования «**Определение ведущей руки**».

Важно соблюдать правила тестирования:

- Взрослый должен сидеть за столом строго напротив ребенка.
- Все предметы, необходимые для тестирования, должны лежать на маленьком стуле (столе) рядом со взрослым.

- Необходимые для каждого отдельного задания предметы нужно класть строго на середину стола перед ребенком.

При оценке выполнения заданий определяется, какая рука была более активной. Если более активна левая, «+» ставится в графу «левая рука», если более активна правая – в графу «правая рука». Если обе руки, «+» – в графу «обе руки». При наличии семейной леворукости дополнительный «+» ставится в графу «левая рука». Леворуким будет считаться ребенок, получивший от 14 до 20 плюсов в графе (более 70%).

Понятно, что полное обследование ребенка нельзя провести за один раз, несмотря на то что многие задания позволяют оценить сразу несколько сторон развития ребенка. Однако такая комплексная оценка по силам только специалистам, имеющим достаточный опыт подобной работы.

Еще раз напоминаем, что, проводя углубленное тестирование, следует соблюдать ряд условий:

- не работать с ребенком, если он расстроен, болен, не в настроении;
- не давать задания, пока не установлен контакт;
- не акцентировать внимание ребенка на результатах работы (особенно при неудаче);
- не показывать свое неудовольствие, неудовлетворенность;
- не торопить ребенка, не спешить с подсказкой;
- не работать без перерыва больше 10–15 минут;
- углубленное тестирование лучше проводить в первой половине дня.

Результаты разных сторон оценки развития ребенка следует подводить по каждому блоку. При использовании пятибалльной системы оценки и выделении факторов риска можно ориентироваться на следующие показатели. Если в сумме ребенок набрал от 28 до 35 баллов, то можно считать эту сторону его развития хорошо сформированной, если от 14 до 27 баллов – с ребенком необходимо серьезно работать. Если таких несформированных сторон несколько, то работа должна быть системной и комплексной и о школьной зрелости говорить еще рано. В том случае, если суммарные оценки развития каких-то качеств ниже 14, необходимо обратиться к специалисту. Это особенно важно, если обнаружена несформированность организа-

ции деятельности, речевого и моторного развития, отмечены явные отклонения в состоянии здоровья.

При использовании системы оценки «+» и «—» ориентиром для выделения факторов риска может быть количество минусов. Например, если при ответе на все вопросы блока «Речевое развитие» у ребенка минусы (то есть семь минусов в блоке), то речь не сформирована, это может создать комплекс трудностей обучения, причем необходим не только учет этой особенности развития ребенка в процессе обучения, требуется и специальная коррекционная логопедическая работа.

Все данные, полученные при анкетировании и при углубленном тестировании, можно включить в сводную анкету выделения факторов риска школьных трудностей.

Если оценка проводилась в баллах, то и факторы риска можно рассчитывать в баллах (по каждому показателю) следующим образом:

4—5 баллов — отсутствие факторов риска;

3 балла — невыраженные факторы риска;

1—2 балла — выраженные факторы риска.

Если оценка проводилась в системе «+» и «—», то можно принять следующие градации:

«+» — отсутствие факторов риска;

«+ —» — невыраженные факторы риска;

«—» — выраженные факторы риска.

Конечно, и само тестирование, и заполнение анкеты требуют времени, но это позволяет объективно оценить сильные и слабые стороны развития ребенка. У учителя и школьного психолога появляется реальная основа для организации индивидуальной и дифференцированной работы с детьми. О необходимости такой работы много говорят, но не всегда ясно, как это делать. Главный результат такого тестирования — возможность раннего прогнозирования школьных трудностей.

О том, как проводить обследование, как создать условия для выполнения задания и как оценивать результаты, мы расскажем в следующей главе.

В сводную анкету определения факторов риска школьных трудностей рекомендуется включить данные о родителях ребенка, их возрасте, образовании, здоровье и школьных проблемах (если они были), о проблемах братьев и сестер, которые учатся или учились в школе. Это позволяет более объективно

оценить социальную ситуацию развития ребенка и более внимательно отнестись к факторам риска в развитии при прогнозировании школьных проблем.

По мнению специалистов, если у обоих родителей были трудности обучения, например, чтению и письму, то с большой долей вероятности можно предположить возникновение этих проблем у детей. В 50-х годах XX века были проведены специальные семейные исследования синдрома нарушения чтения. Было исследовано 119 детей, имеющих нарушения чтения (89 мальчиков и 30 девочек), и установлено, что 47% отцов и братьев и 38% матерей и сестер испытывали трудности чтения. Эти исследования показали, что генетические причины возникновения нарушений чтения есть. Однако само по себе увеличение частоты встречаемости нарушений чтения у детей, имеющих родственников с подобными нарушениями, не доказывает, что это нарушение передается генетическим путем. Расчеты показывают, что наследуемость нарушений чтения составляет лишь 30%. В то же время выявлено, что разные нарушения чтения имеют разную вероятность наследования. Самые высокие показатели (70%) имеет способность различать фонемы и правописание.

Иногда даже говорят о безграмотном ребенке: «Это у него наследственное — и дедушка был безграмотным, и папа». Однако нет оснований считать, что по наследству передается именно эта трудность обучения. Скорее, наследуется то «слабое звено» в развитии, которое и создает эту проблему. Своевременное обнаружение этого «слабого звена» и правильная организация работы с ребенком позволяют предотвратить эти проблемы. Различия в «наследуемости» разных трудностей обучения в семье только подтверждают это.

Составление таблиц, в которых выделены факторы риска, требует внимания и специальной работы, позволяет прогнозировать школьные трудности (см. табл. 3, стр. 119–128), определить план, тактику и методику работы с ребенком в процессе обучения. Кроме этого, разделение факторов риска и определение наиболее выраженных дают возможность спланировать совместную работу педагога, психолога, логопеда, родителей в организации помощи ребенку.

Для того чтобы составить прогноз возможных трудностей (возможных — значит, при определенных условиях их может не быть или их можно сгладить), мы даем таблицу прогноза школьных трудностей на основе выделения факторов риска в развитии ребенка. Следует учитывать, что **трудности обучения воз-**

никают не только из-за того, что ребенок функционально или психологически незрел, но во многом от того, в какие условия обучения он попадает, к какому педагогу, как реагируют родители на возникающие проблемы, могут ли помочь ребенку и т.п. Поэтому в следующих разделах книги мы расскажем о тех школьных и внешкольных факторах риска, которые могут вызвать школьные проблемы даже у детей, имеющих хорошее функциональное и психологическое развитие.

СВОДНАЯ АНКЕТА ВЫДЕЛЕНИЯ ФАКТОРОВ РИСКА ШКОЛЬНЫХ ТРУДНОСТЕЙ

Фамилия _____ школа _____

Имя _____ класс _____

Дата рождения _____ возраст _____

Дата обследования _____ возраст _____

Пол мальчик, девочка (подчеркнуть)

Данные о родителях

	отец	мать
возраст	_____	_____
образование	_____	_____
социальное положение	_____	_____

материальное положение _____
(удовлетворительное, неудовлетворительное)

Здоровье:
хронические заболевания, алкоголизм, наркомания, генетические _____
_____
_____

Проблемы обучения (дошкольные) _____
_____
_____
(если были, то какие)

Школьные проблемы братьев и сестер _____

(если были, то какие)

Дополнительные сведения _____

Показатели развития	Оценка в баллах	Факторы риска		
		нет 4—5 баллов	невыраженные 3 балла	выраженные 1—2 балла
I. Социальное развитие				
Спокойно идет на контакт со сверстниками и взрослыми, умеет знакомиться				
Общается со сверстниками, знает правила общения				
Способен управлять своим поведением, знает, что можно и чего нельзя, не агрессивен, не драчлив				
Умеет общаться с чужими взрослыми людьми, тактичен, спокойно отвечает на вопросы				
Спокойно адаптируется в новой обстановке (в гостях, в поездке и т.п.), не меняет своего поведения, не становится возбужденным				
Умеет различать (чувствует) отношение и настроение взрослых				
Не избегает общения с новыми людьми (сверстниками и взрослыми)				
II. Личностное развитие				
Осознает свое положение в общении со сверстниками и взрослыми				

Продолжение табл.

Показатели развития	Оценка в баллах	Факторы риска		
		нет 4—5 баллов	невыраженные 3 балла	выраженные 1—2 балла
Стремится установить и сохранить положительные отношения со сверстниками и взрослыми в ходе общения				
Способен заниматься, учиться, а не только играть, может работать самостоятельно, а не только в присутствии взрослого				
Стремится к достижению в тех простых видах деятельности, которые выполняет, и способен достаточно объективно оценить ее результат				
Способен дифференцировать «что такое хорошо и что такое плохо», умеет оценивать свои поступки				
Проявляет активный познавательный интерес (к новым видам деятельности, к миру взрослых, к окружающему миру и т.п.)				
Стремится к личным достижениям («Я уже знаю, умею...»), самоутверждению, признанию				
III. Организация деятельности				
Воспринимает инструкцию (задание) и по инструкции выполняет действие в соответствии с поставленной целью и задачами, не нужно несколько раз повторять инструкцию				
Может планировать свою деятельность, не действует хаотично, методом проб и ошибок				
Доводит задание до конца, умеет оценить качество работы				
Способен самостоятельно найти и исправить ошибку в своей работе, не ждет конкретных указаний (сделай так, так и так)				

Продолжение табл.

Показатели развития	Оценка в баллах	Факторы риска		
		нет 4—5 баллов	невыраженные 3 балла	выраженные 1—2 балла
Способен сосредоточенно без отвлечений выполнять задание в течение 10—15 минут				
Не торопится, не суетится, не требует постоянного внимания				
При неудаче не сердится, принимает помощь взрослых, с подсказкой выполняет задание				
IV. Общее развитие				
Способен к систематизации и классификации (находит общее, различие предметов, явлений, процессов)				
Наблюдателен, способен к анализу простых причинно-следственных связей				
Активно воспринимает любую новую информацию, задает вопросы				
Понимает смысл и последовательность событий (на картинках, в простом рассказе, в жизни)				
Имеет элементарный запас сведений о себе, своей семье, быте, умеет ими пользоваться				
Имеет элементарный запас сведений об окружающем мире, умеет ими пользоваться				
Способен высказать собственное элементарное суждение, сделать простой логический вывод (продолжить словесное рассуждение или образное действие)				

Продолжение табл.

Показатели развития	Оценка в баллах	Факторы риска		
		нет 4—5 баллов	невыраженные 3 балла	выраженные 1—2 балла
V. Развитие внимания и памяти				
Способен к произвольному вниманию (устойчивость внимания 10—15 минут), не отвлекается постоянно, даже если деятельность не очень интересна (или трудна)				
Для сохранения концентрации внимания в течение 10—15 минут не требуется дополнительных инструкций, внешней организации внимания				
Способен переключиться с одного вида деятельности на другой (не переключается постоянно на любой внешний раздражитель)				
Способен к непосредственному (механическому) запоминанию 5—6 не связанных между собой слов при 3—4-кратном повторении				
Способен к произвольному запоминанию 8—10 слов при подкреплении запоминания наглядными или словесными образами				
Способен овладеть приемами логического запоминания (группировка по смыслу, соотнесение по смыслу)				
Способен выучить стихотворение в 4—8 строк после нескольких повторений				
VI. Речевое развитие				
Способен правильно произносить все звуки родного языка				
Способен к простейшему звуковому анализу слов (может выделить звук в начале, середине и конце слова)				

Продолжение табл.

Показатели развития	Оценка в баллах	Факторы риска		
		нет 4—5 баллов	невыраженные 3 балла	выраженные 1—2 балла
Обладает хорошим словарным запасом, позволяющим выразить мысль, описать событие, ответить на вопрос, задать вопрос и т.п.				
Грамматически правильно строит предложение, правильно использует предлоги, приставки, союзы				
Умеет самостоятельно рассказать знакомую сказку или составить рассказ по картинкам				
В речи нет незаконченных предложений, несвязных мыслей				
Способен передать интонацией различные чувства, в речи нет нарушений темпа (запинок, растягиваний слов, пауз в середине слова и т.п.)				
VII. Развитие движений и пространственная ориентация				
Уверенно владеет всеми бытовыми действиями (еда вилкой, ложкой, расстегивание, застегивание пуговиц, чистка зубов, одевание, раздевание, шнурование ботинок и т.п.)				
Хорошо ходит, бегает, умеет прыгать, катается на велосипеде (способен научиться ходить на лыжах, кататься на коньках, плавать, играть в теннис, прыгать через скакалку и т.п.)				
Способен научиться (умеет) лепить, выпиливать, вязать				
При сохранении равновесия движения координированы, ловок				
Хорошо ориентируется в пространстве (способен выполнить движения руками, ногами, туловищем вперед, назад, вверх, вниз, направо, налево и т.п.)				

Продолжение табл.

Показатели развития	Оценка в баллах	Факторы риска		
		нет 4—5 баллов	невыраженные 3 балла	выраженные 1—2 балла
Не испытывает затруднений при работе с конструктором, мозаикой, хорошо манипулирует мелкими деталями				
Не испытывает затруднений при рисовании, выполнении графических движений (умеет чертить вертикальные и горизонтальные линии, нарисовать круг, треугольник, квадрат)				
VIII. Зрительно-пространственное восприятие и зрительно-моторные координации				
Способен узнавать и дифференцировать различные фигуры, буквы, цифры, выделяя их характерные признаки				
Способен классифицировать фигуры по форме, размерам, направлению штрихов и другим признакам				
Способен различать пространственное расположение фигур и деталей в пространстве и на плоскости (над—под, на—за, перед—возле, сверху—снизу, справа—слева и т.п.)				
Способен срисовывать (копировать) простые геометрические фигуры, сочетания фигур, пересекающиеся линии, соблюдая размеры, соотношение и направление штрихов				
Способен копировать буквы, цифры, соблюдая размерность и направление всех штрихов и элементов				
Способен находить часть от целой фигуры, конструировать фигуры из деталей по образцу (схеме)				

Продолжение табл.

Показатели развития	Оценка в баллах	Факторы риска		
		нет 4—5 баллов	невыраженные 3 балла	выраженные 1—2 балла
Способен дорисовывать элементы, детали, части фигур по образцу				
IX. Здоровье и развитие				
Не было (нет) частых простудных заболеваний (3—4 раза в год)				
Нет тяжелых и хронических заболеваний				
Хорошо и спокойно засыпает, спит (не вскрикивает, не вертится, нет ночного недержания мочи)				
Нет страхов (темноты, одиночества, страшилищ и т.п.)				
Нет навязчивых движений (непроизвольные подергивания мышц лица, шеи, моргания, обкусывание ногтей и т.п.)				
Началась смена молочных зубов				
Выполняет филиппинский тест				

При анализе факторов риска их можно разделить на 2 группы:

– факторы риска (выраженные), которые требуют внимания педагога и учета в процессе обучения;

– факторы риска (выраженные), которые требуют специальной (коррекционной) работы.

Приведенные ниже таблицы могут стать основой разработки комплексной программы помощи ребенку, которую будут совместно вести педагог, школьный психолог, логопед и родители.

Таблица 1

Факторы риска, требующие внимания педагога при обучении (возможные трудности)

Показатели развития	Факторы риска (3 балла)
1. Социальное развитие	• • • •
2. Личностное развитие	• • • •
3. Организация деятельности	• • • •
4. Общее развитие	• • • •
5. Развитие внимания и памяти	• • • •
6. Речевое развитие	• • • •
7. Развитие движений и пространственная ориентация	• • • •
8. Зрительно-пространственное восприятие и зрительно-моторные координации	• • • •
9. Здоровье	• • • •

Таблица 2

Факторы риска, требующие организации специальной работы с ребенком в процессе обучения (выраженные факторы риска — 1—2 балла)

Показатели развития	Факторы риска (1-2 балла)
1. Социальное развитие	• • • •
2. Личностное развитие	• • • •
3. Организация деятельности	• • • •
4. Общее развитие	• • • •
5. Развитие внимания и памяти	• • • •
6. Речевое развитие	• • • •
7. Развитие движений и пространственная ориентация	• • • •
8. Зрительно-пространственное восприятие и зрительно-моторные координации	• • • •

Школьная зрелость и прогнозирование школьных трудностей

Итоги проверки развития ребенка, определение школьной зрелости и выделение факторов риска в развитии могут быть основанием для решения ряда вопросов (если обследование проводилось за несколько месяцев до школы).

1) Стоит ли идти в школу в этом году?

2) Какая школа в большей мере будет соответствовать возможностям ребенка?

3) Какие трудности возможны в процессе обучения?

Попробуем ответить на эти вопросы, анализируя факторы риска в развитии детей, и приведем примеры.

Социальное развитие во многом определяет успешность и длительность социально-психологической адаптации ребенка в школе. Несформированность навыков социального общения может затруднить адаптацию, но не является препятствием к обучению, если учитель будет знать об особенностях социального развития ребенка, учтет их, будет спокоен, доброжелателен и тактичен. Не менее важно, чтобы педагог создал условия для нормального общения сверстников, учел трудности такого общения и реальную возможность для ребенка с несформированными навыками социального общения оказаться исключенным из детского сообщества.

Мы уже говорили о том, что причины несформированности социальных навыков могут быть разными. Следующие примеры убедительно доказывают это.

Федя вырос в небольшом городе, жил с мамой, тетей (сестрой мамы) и бабушкой. Все они работали в библиотеке, бабушка была, по словам Феди, «начальником», а мама с тетей — ее подчиненными. Бабушка была и дома начальником, все ей беспрекословно подчинялись.

Лет до трех Федя был очень болезненным, поэтому в сад не ходил и целые дни проводил в библиотеке. Он рано научился читать, и все восхищались этой его способностью и умением буквально с первого раза запоминать стихи. Бабушка «строжила», «баловаться не разрешала», игры с детьми считала «пустой тратой времени», да и играть было не с кем, всегда подчеркивала, что нечитающие дети — глупые, бестолковые, что ничего путного из них не вырастет. Федя старался бабушке угодить, много читал, рассуждал «по-взрослому», выучил «про всех русских царей и про историю России». «История России» Ишимовой стала его настольной кни-

гой. Мама с тетей были в восторге от успехов Федора, рассказывали ему о том, в какой замечательной гимназии он будет учиться, как им будут восхищаться дети и учительница (тестирование он успешно прошел, и учительница действительно была поражена его знаниями, умением рассказывать, читать стихи). Однако первые школьные дни показали, что Федя не знает даже, как разговаривать с детьми, не понимает, что учительница не может уделить ему одному много внимания, что его обида на детей («не хотят слушать мои рассказы про историю») и учительницу («она все время разговаривает с другими детьми, на меня не обращает внимания») превращается в замкнутость или агрессию (он сбросил с парты карандаш своего соседа, которому учительница что-то объясняла). Ситуация осложнилась возмущением учительницы, наказанием Феди и вызовом мамы, которая, в свою очередь, обиделась на «неопытного» педагога.

Затяжной конфликт между педагогом и ребенком, подогреваемый конфликтом школы и родителей, преодолеть так и не удалось (мама жаловалась на «невнимательного» учителя завучу и директору). Во второй класс Феде пришлось идти в другую школу, хотя учился он хорошо, но в школу ходил неохотно, а с детьми общаться так и не научился.

Ситуация жизни Олега кажется полной противоположностью, но только на первый взгляд. Папа Олега — успешный бизнесмен, мама — известная ведущая телевизионной программы. Оба — «в работе, в делах, в общении с друзьями». У Олега с рождения — няни, разные, часто меняющиеся («одна не устраивает папу, другая — маму»). Олег много ездит вместе с родителями и отдыхать, и, по его словам, «мир посмотреть». Он общителен, активен, со взрослыми разговорчив, рассказывает, как все его любят, балуют, дарят дорогие подарки. По рассказу няни, «с детьми сходится легко, но хочет командовать, хвастается своими игрушками, велосипедом, коньками, никому их не дает. В группу (подготовки к школе) уже четыре месяца ходим по три раза в неделю, но и там ни с кем не подружился». Больше всего насторожил няню отзыв Олега о воспитателе, которая занимается с ним, готовя к школе: «Он назвал ее кошелкой. И откуда слово такое взял? С таким пренебрежением. Я попыталась объяснить ему, что он еще маленький и ко взрослым нужно относиться с уважением, а в ответ услышала: «Мое уважение нужно заслужить».

Олег еще не учится, но нетрудно предугадать, какие проблемы его ждут. Причем ситуация может не стать критической, ес-

ли учитель поймет ребенка, будет терпим, тактичен, найдет контакт с родителями, создаст такую ситуацию общения Олега с одноклассниками, в которой проявятся его положительные качества, а не отрицательные. Но несложно предположить остроту возможных проблем, если будущий педагог Олега потребует уважения, беспрекословного подчинения, если окажется жестким в своих требованиях и не будет оказывать Олегу того внимания, которое он ждет.

Конфликт со сверстниками неизбежен, дети не любят «задавак», а возможность «командовать» действительно нужно заслужить.

Несформированность навыков социального общения может вызвать:

- конфликты в общении с педагогом;
- конфликты в общении со сверстниками;
- системные конфликты со сверстниками и взрослыми.

Конфликты ведут к эмоциональному дискомфорту, напряжению, создают условия для повышенной тревожности и очень часто становятся той основой, на которой развивается весь комплекс школьных проблем.

Трудности общения создают у ребенка ощущение собственной беззащитности, разочарования, но порой вызывают злость, агрессию. Если конфликты не преодолеваются, то чаще всего уже к середине первого полугодия даже у хорошо успевающего ученика отмечаются все признаки неврозоподобных расстройств.

Личностное развитие, так же как и развитие социальных навыков, определяет успешность психологической адаптации ребенка в школе. Оба мальчика в приведенных примерах наряду с несформированностью навыков социального общения имели завышенную самооценку, неадекватный образ собственного «Я», который формируется только в общении со сверстниками и взрослыми. Недостаточная сформированность личностного развития ребенка также может быть компенсирована условиями обучения, тактикой работы педагога и доброжелательным, понимающим отношением родителей. Для такого ребенка важно выбирать не столько школу, сколько педагога. Педагог – жесткий, бескомпромиссный, у которого «все по струночке», не очень считающийся с ребенком, не щадящий его – способен создать ситуацию, при которой ребенок просто не сможет учиться. Это совсем не означает, что нужно идти на поводу у ре-

бенка, можно быть строгим, но не злым, требовательным и доброжелательным, можно постоянно указывать на ошибки, но лучше найти то, за что можно похвалить.

В не менее сложной школьной ситуации оказываются дети, родители которых чересчур требовательны, бескомпромиссны, жестоки. Традиционно считается, что в этих случаях речь идет о так называемых неблагополучных семьях, где родители пьют, издеваются над детьми, бьют их. В таких семьях детям действительно тяжело, но они чаще всего социально и личностно развиты, умеют оценивать ситуацию, знают свои права, умеют использовать ситуацию для своей выгоды, умеют хитрить, ловчить. Но если оказываются в благоприятных условиях, быстро и адекватно адаптируются. Достаточно стандартна и такая ситуация, когда с детьми мало занимаются, но требуют беспрекословного подчинения, постоянно ругают, наказывают. Заниженная самооценка таких детей ожидаема. Они забиты, не уверены в себе, но готовы издеваться над более слабым, нередко действуют скрытно. Конфликты таких детей с учителем редки, но отношения со сверстниками сложны и непостоянны.

Еще сложнее детям, растущим во внешне благополучных условиях (в благополучных семьях), но в жесткой системе неадекватных требований и психологического давления. Это дети, которым уделяют много внимания, они занимаются музыкой, спортом, иностранным языком и многим другим. У них много книг, игрушек, игр и самых совершенных технических устройств. С ними специально занимаются подготовкой к школе, но они не имеют права «не соответствовать» требованиям взрослых. Они должны демонстрировать только успехи, но очень часто требования взрослых не соответствуют возможностям ребенка. Отсутствие права на неудачу — это тяжелый груз ответственности, с которым дети не справляются. Переживание собственных неудач, помноженное на недовольство взрослых, также формирует заниженную самооценку.

При заниженной и завышенной самооценке адаптация в школе осложняется, затрудняется формирование внутренней позиции школьника, мотивов учения, ответственного отношения не только к тому, что интересно и получается, а к тому, что неинтересно и трудно. Преодоление этих проблем — задача учителя и его совместной работы с родителями. Начинать эту работу необходимо буквально с первых дней, иначе школьные проблемы буквально «цепляются» одна за другую, осложняя

адаптацию ребенка в школе, неизбежно отражаются на успешности обучения.

Особенности организации деятельности определяют эффективность учебы с первых дней, способность ребенка выполнять все необходимые задания, внимательно слушать учителя, усваивать новые знания и т.п. Несформированность организации деятельности встречается у детей 6–7 лет достаточно часто и способна серьезно осложнить процесс обучения. Если у ребенка не сформированы все компоненты организации деятельности (сумма баллов ниже 14), возможно, это связано с неблагоприятным развитием нервной системы – неврозоподобными расстройствами в раннем детстве (беспокойный сон, страхи, навязчивые движения, нарушение темпа речи и т.п.). Нельзя исключить влияние тяжелых и частых заболеваний. Причиной может быть и неблагоприятная семейная обстановка (пьянство, конфликты в семье и т.п.). Основная причина несформированности организации деятельности 6–7-летних детей – незрелость коры и регуляторных структур головного мозга. Это возрастная особенность больше половины детей этого возраста. Это характерная особенность детей, у которых биологический возраст отстает от паспортного.

Несформированность организации деятельности может быть основной причиной, «фоном» всех проблем обучения.

При несформированности организации деятельности возможны комплексные трудности при обучении письму, чтению, математике.

Такого ребенка часто считают не «неспособным», а не желающим учиться. «Не старается» – частый упрек в этих случаях. Действительно, такой ребенок может хорошо работать, но его внимание необходимо организовать, сложную инструкцию (задание) разбить на части и повторить несколько раз, все действия при этом должны выполняться поэтапно. Для таких детей не рекомендуется школа с интенсивной программой обучения и дополнительные занятия иностранным языком, математикой и т.п., противопоказаны любые дополнительные нагрузки в 1-м классе. Как правило, эти дети много времени уделяют приготовлению домашних заданий, так как многое из того, чему ребенка учили в классе, оказывается незнакомым. У таких детей снижены показатели внимания и памяти. Наибольший эффект при работе с такими детьми дает индивидуальная работа.

Наиболее типичные проявления нарушений организации деятельности отмечаются у ослабленных, часто болеющих детей. При этом и родители, и педагоги могут быть очень внимательны к ребенку во время болезни, но стоит выйти в школу, и к нему предъявляются те же требования, что и к остальным детям.

Ирочке 7 лет, это очень худенькая, маленького роста девочка. Говорит тихо, взгляд настороженный, даже испуганный, но поддержки у мамы не ищет. Мама — активная, решительная, громкоголосая. Неудачи Ирочки, ее школьные проблемы она считает результатом того, что девочка «не хочет постараться», «недостаточно работает», «ленится». За первый год обучения накопилось немало проблем, но главное, на что обращают внимание и учительница, и мама, — «может учиться хорошо, и писать красиво без ошибок умеет, и задачи по математике может решать, но иногда ее словно подменяют — ничего не понимает, сто раз объяснять приходится, сплошные ошибки, как будто ничего не учила».

Никто из взрослых не связывает такое ухудшение состояния с частыми простудами — «была простуда и прошла». Но именно с этими заболеваниями и связаны нарушения организации деятельности — трудности концентрации внимания, сложность восприятия задания, резкое сокращение времени сосредоточенной работы, ошибки в работе. Быстрое истощение и резкое снижение работоспособности на уроке приводят к провалам в знаниях, поэтому приходится дома учить многое заново. Страдает при этом и кратковременная память, а в результате — девочка плохо запоминает задание, условие задачи, делает ошибки. Все проблемы Ирочки — не лень и не нежелание учиться, а сниженная работоспособность и повышенная утомляемость.

Еще один вариант несформированности организации деятельности отмечается у домашних детей, которые привыкли работать «глаза в глаза», когда взрослый (бабушка, мама, няня) сидит рядом, готов подсказать, поправить (раньше, чем ребенок ошибется), когда все внимание взрослого направлено только на этого ребенка. Такие дети не умеют работать в группе, когда учитель не смотрит на ребенка, не обращается только к нему. Обычно они привыкли (и умеют) организовать свою деятельность, но инструкция (задание) должна быть обращена только к ним и, кроме того, взрослый должен взять на себя функцию планирования деятельности и контроля за ней. Ребенок привык так работать, и буквально в первый школьный день он будет испытывать дискомфорт, неловкость и даже обиду («меня не лю-

бят, на меня не смотрят, со мной не разговаривают»). Учителю необходимо выделить таких детей, посадить поближе к себе и не забывать обращаться к ним. Нередко такие дети обижаются на невнимание учителя, поэтому стоит объяснить им ситуацию.

Общее развитие ребенка – тот аспект подготовки, которому традиционно уделяется много внимания. Современные дети (за исключением тех, кто растет в неблагоприятных социальных условиях) много видят, слышат, им читают, с ними активно занимаются. Однако важно, чтобы ребенок не только имел определенный запас сведений и знаний, но и умел ими пользоваться – умел рассуждать, делать элементарные выводы, выделять общее и различное в предметах, явлениях, событиях. Он должен уметь задавать вопросы и отвечать на вопросы типа: «А что, если...», «Почему, как ты думаешь...»

Высокий уровень общего развития порой бывает единственным критерием для выбора школы, и это может создать свои проблемы, особенно в тех случаях, когда выбирается «серьезная» школа, с углубленным изучением предметов. Поэтому необходимо объективно оценить и другие стороны развития ребенка, прежде всего, определить, по силам ли будет нагрузка. Нередко умение ребенка о многом говорить принимается за «повышенный уровень интеллектуального развития», для ребенка подбирается соответствующая школа, но...

Следующий пример очень типичен. Ефрему еще нет шести, он учится в первом классе. Это школа-гимназия, где с первого класса все предметы ведут разные учителя. Каждый день не меньше шести уроков: четыре до обеда и два после обеда. Два раза в неделю мальчик дополнительно ходит в «английскую школу» (занятия английским 1,5 часа) и два раза в неделю — на плавание. И английским, и плаванием он занимался и до школы. Когда выбирали школу, решили, что учиться ему будет «совсем не сложно, так как все схватывает на лету, память прекрасная, уже читает и пишет. А задачи решал с папой и за второй класс». Однако уже первые недели обучения показали, что Ефрему очень сложно в школе — ему не только трудно быть внимательным, сосредоточенно работать, «сильно болит голова», но, по характеристике учительницы, «ему трудно провести элементарный анализ, сделать собственный вывод, найти ход решения простой задачи, хотя память у него блестящая — запоминает все с первого раза и может слово в слово повторить, но часто смысл того, что говорит, ему непонятен». Еще серьезнее жалобы родителей: «Приходится заниматься каждый день по два-три часа, словно он в школе не был, ничего не слышал, ничего

не знает. Все время жалуется, готов расплакаться без всякой причины. Стал плохо спать». Все эти проявления — характерный пример срыва адаптации у ребенка, возможности которого не соответствуют ни требованиям, ни нагрузке. Следует подчеркнуть, что мальчику еще нет шести лет, а подобная нагрузка не каждому семилетнему доступна. Хорошая память этого ребенка замаскировала все остальные особенности развития, которые легко было заметить при более внимательном отношении к нему. Самым сложным для этого ребенка оказалась напряженная и длительная (до 10 часов в день) учебная нагрузка, с которой у него не хватило физических сил справиться даже в начале учебного года.

Продолжение этой истории — совсем не веселое. Первый класс Ефрем заканчивал с большим трудом (родители не согласились ограничить дополнительные нагрузки или сменить школу). А во втором классе ребенка перевели на домашнее обучения, так как резко ухудшилось состояние здоровья.

Вот еще один пример. Первокласснице Даше 5 лет 4 месяца. «Я была потрясена, — рассказывала в декабре учительница, — ребенок так много знал, она мне и стихи читала, и сказки Ершова рассказывала, и считала... В детский сад девочка не ходила, дома с ней занимались все — и бабушка, и дедушка, и папа с мамой. Обещали и в дальнейшем мне помогать. Я согласилась, хотя и чувствовала, что и мне, и ребенку будет трудно, но сформулировать это четко ни себе, ни родителям не смогла. Видела, что ребенок не может сосредоточиться, очень быстро отвлекается, ее больше интересовали игрушки (мы беседовали в игровой), да и внешне она была очень маленькой, худенькой. Тогда я не спросила родителей о здоровье ребенка, а оказалось, что «от малейшего дуновения ветерка» она болеет. Уже в октябре мама заметила, что у девочки пропал интерес к школе, она стала жаловаться на головную боль, усталость, на то, что в школе трудно, часто утром вставала и говорила: «Сегодня у меня выходной, в школу не пойду». А сейчас просто беда, девочка совершенно не усваивает программу по письму, не помнит, как пишутся многие буквы, стала раздражительной, часто без причины начинает плакать».

Пришлось долго убеждать папу, маму и бабушку, что девочке гораздо лучше будет провести этот год дома, ей нужно больше гулять, необходимы закаливающие процедуры, а не сидение за уроками. Надо дать ей окрепнуть, больше внимания уделить развитию координации движений руки (лепка, рисование, работа с мелкими деталями, конструктор, вышивание). Хорошо

бы отдать ребенка в какую-нибудь физкультурную секцию. Это позволит повысить двигательную активность ребенка и будет способствовать контактам со сверстниками (девочка растет в окружении взрослых). К счастью, родители прислушались к советам, и в следующем году адаптация к школе прошла безболезненно.

Важная примета интеллектуальной готовности к школе — не просто запас знаний, разрозненных сведений и представлений о предметах, их свойствах, а прежде всего умение видеть связи, закономерности, желание ребенка понять, что, отчего и почему.

В тех случаях, когда общее развитие оценивается ниже 14 баллов (в случае благоприятных условий жизни), необходима консультация специалиста-дефектолога. Возможно, у такого ребенка есть нарушения речевого развития, и это может влиять на общее развитие. В тех случаях, когда с ребенком просто не занимались и он не имеет хорошего запаса сведений и знаний, но способен рассуждать, анализировать, делать выводы, проблемы общего развития достаточно быстро компенсируются при обучении и внимательном отношении педагога.

Развитие внимания и памяти — необходимые компоненты успешного обучения. Неустойчивое внимание, трудности переключения или, наоборот, постоянное отвлечение, низкий объем и неустойчивость памяти, трудности произвольного запоминания также могут осложнить процесс обучения. Однако достаточно часто это связано не с несформированностью внимания и памяти, а с состоянием ребенка (неудовлетворительным здоровьем, эмоциональным напряжением, утомлением), а нередко с неадекватными жесткими требованиями родителей. Поэтому, оценивая внимание и память ребенка, следует учитывать, что необходима спокойная (лучше знакомая) обстановка, неприемлема ситуация: «Я сейчас проверю, готов ли ты к школе...», не стоит проводить оценку после болезни, нельзя устраивать соревнования для нескольких детей и т.п.

В то же время пример с Ефремом показывает, что хорошая память не является определяющим фактором успешного обучения.

У детей с неустойчивым вниманием, низким объемом памяти возможны комплексные трудности в письме, чтении, математике, которые, как правило, становятся выраженными не в первом, а во втором классе. У таких детей много «пробелов» в

обучении, и это еще раз подчеркивает важность раннего прогнозирования этих факторов риска. Программы интенсивного обучения и дополнительные нагрузки даже при очень высоком общем развитии могут быть сложны. Предпочтительна индивидуальная работа.

Речевое развитие – ведущий компонент развития, определяющий успешность обучения. Без определенного уровня развития речи обучение не просто затруднено, а невозможно. Однако несформированность речи встречается довольно часто (почти у 60% первоклассников). Как правило, это – нарушение звукопроизношения, трудности звукобуквенного анализа (несформированность фонетико-фонематического восприятия), бедный словарный запас, неумение вести диалог и составить связный рассказ по картинке.

Специалисты считают, что нарушения звукопроизношения, связанные с развитием и совершенствованием речевого аппарата, должны исчезнуть к 5 годам. Если они остаются в возрасте 6–7 лет – это основание для системной индивидуальной работы с логопедом. Однако очень часты случаи, когда до школы «ставят» все звуки, ребенок правильно их произносит, но дифференцировка и выделение звуков на слух (звуковой анализ) затруднены или недостаточно сформированы. Поэтому в самом начале обучения грамоте, при проведении звукобуквенного анализа возникают проблемы. До тех пор пока ребенок только списывает текст, мало пишет под диктовку, несформированность звукобуквенного анализа может быть почти незаметна и проявляется чаще во 2-м классе, то есть тогда, когда уже накапливается много проблем и скорректировать их значительно труднее, чем предотвратить. Это еще раз показывает необходимость и значимость раннего прогнозирования школьных трудностей, связанных с несформированностью речи.

Педагоги и родители практически не обращают внимания на расстройство темпа и ритма речи. Дети часто говорят «захлебываясь», «глотая слова», нередки и так называемые «запинки» в речи (паузы между словами или в середине слов). Это расстройство речи требует консультации логопеда или врача-психоневролога, так как может свидетельствовать о нарушении психоневрологического статуса ребенка.

Преобладание в речи коротких фраз, короткие однозначные ответы, трудности монологической речи могут стать основой трудностей обучения грамоте, овладения системой языка.

Необходимо отметить, что речь играет ведущую роль и как регулятор деятельности ребенка, и часто трудности восприятия инструкции связаны не с нарушением организации деятельности, а собственно с непониманием речи взрослого, с непониманием смысла слов и словосочетаний. При выраженной несформированности речи (ниже 14 баллов) необходима консультация (а возможно, и специальные занятия) с логопедом. Индивидуальные занятия с логопедом до школы и в процессе обучения в школе очень эффективны и могут предотвратить нарушения письма и чтения, которые характерны для таких детей.

Для детей с несформированностью речевого развития не рекомендуются программы интенсивного обучения и школы с углубленным изучением иностранных языков.

Развитие движений и пространственная ориентация – важный показатель развития ребенка. Почти все движения, которым учат ребенка (или он учится сам), – произвольные, самые сложные по организации движения. К 6–7 годам должны быть сформированы элементарные двигательные действия (особенно бытовые), однако формирование новых движений, особенно таких сложных, как письмо, может быть затруднено.

Несформированность (неловкость) моторных действий может быть основой трудностей обучения письму, поэтому при определении школьной зрелости важно и выделение факторов риска. Необходимо оценить не только развитие «больших» движений (бег, прыжки, спортивные движения), но и способность ребенка манипулировать мелкими предметами, умение правильно держать ручку и выполнять простые графические движения (вертикальные и горизонтальные линии, способность начертить круг, квадрат, треугольник). При этом штрих должен быть четким, линии ровными, без разрывов, не должно быть дрожащих линий, связанных с сильным напряжением и дрожанием руки. Для детей с несформированностью этих движений необходима специальная подготовка к письму.

Особое внимание при обучении письму таких детей в школе следует обратить на темп письма. Все задания дети должны выполнять в медленном темпе с четкой инструкцией. Прописи с рабочей строкой 4 мм не рекомендуются. Не рекомендуются программы интенсивного обучения.

Зрительно-пространственное восприятие и зрительно-моторные координации – это те функции, которые можно с полным основанием считать школьно-значимыми. При недоста-

точной сформированности этих функций невозможно научить ребенка хорошо читать и правильно писать. Причем эти особенности развития ребенка могут быть не очень явными, заметными. Обнаружить дефицит зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторных координаций можно, только используя специальную серию заданий.

Трудности письма и чтения у таких детей выявляются с первых месяцев обучения. Они с трудом усваивают конфигурацию и начертание букв и цифр, пространственное расположение элементов, нередко выдают зеркальное изображение букв и цифр. Чтение очень медленное, часты пропуски букв, перестановки.

Приведем типичный пример. Насте 7 лет 3 месяца, она первоклассница, и в первом полугодии ни у родителей, ни у учителя, по их словам, не было оснований для тревоги.

Настя научилась читать до школы, но писать училась в школе. В письме много зеркальных изображений букв, даже *п* и *у* несколько раз писала зеркально, часто не дописывает или пишет лишние элементы в буквах *л, м, т, п, и, ш,* нередко отмечается зеркальное и перевернутое написание цифр 3, 6, 9, может переставить цифры в примере, например, написать вместо 21 — 12. Чтение (из характеристики учителя) — «невнимательное — путает буквы Т и Г, Н и П, может переставить буквы — вместо ОТ читает ТО. Читает очень медленно, как будто каждую букву видит в первый раз». По мнению учительницы, программу первого класса не усваивает.

Обследование Насти подтвердило несформированность зрительно-пространственного восприятия. Были разработаны специальная программа формирования зрительно-пространственного восприятия и тактика совместной работы учителя и родителей (в школе и дома). Ей пришлось фактически с самого начала учить буквы и учиться читать и писать. Оказалось, что ее дошкольное чтение было не чтением, а пересказом – угадыванием знакомого текста.

Если на подобные трудности не обратить внимание в начале обучения, то скорректировать их во втором и третьем классах будет чрезвычайно сложно, а порой невозможно.

Необходима специальная работа по комплексному развитию функций. Фиксированное внимание к способу написания букв при обучении письму, медленный темп письма, постоянное повторение могут облегчить процесс обучения. Противопоказано безотрывное письмо. Возможны оптические ошибки, зеркальное письмо. Темп чтения – медленный, так как ребенок

с трудом дифференцирует и различает близкие по конфигурации буквы, цифры, форсирование скорости резко ухудшает качество чтения.

Детям с несформированностью зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторых координаций не рекомендуются программы интенсивного обучения, раннее (с 1-го класса) изучение иностранного языка. Целесообразно ограничить дополнительные нагрузки.

Здоровье и развитие ребенка – один из главных факторов, определяющих успех и трудности обучения. К сожалению, сейчас почти 80% школьников имеют отклонения в состоянии психического и физического здоровья. Среди первоклассников почти 40% часто болеющих детей. Как правило, такие дети болеют раз в полтора-два месяца (по 7–10 дней), долго восстанавливаются после болезни, пропускают много занятий. У этих детей – низкая работоспособность, повышенная утомляемость, им трудно включаться в работу и переключаться на новый вид деятельности. Для них характерны комплексные трудности письма, чтения, математики. Однако в повседневной жизни больным считают лишь того, у кого сейчас температура, насморк, травма и т.п.

Меньше всего и родители, и педагоги обращают внимание на нарушения психического здоровья (так называемые неврозоподобные расстройства), которые почти всегда расцениваются как нарушения поведения, с которыми ребенок «не хочет бороться», «не старается».

Дети с нарушениями психического здоровья могут быть чересчур активны, непоседливы или, наоборот, вялы, заторможены. Для них характерна резкая смена настроения, неусидчивость, они раздражительны, плохо спят. Нередки у таких детей страхи, навязчивые движения. Школьные проблемы у них комплексные (письмо, чтение, математика). Безусловно, таким детям необходима консультация врача-психоневролога. Им противопоказаны интенсивные программы обучения, дополнительные нагрузки. Рекомендуется щадящий режим учебных занятий с одним днем отдыха в течение недели (лучше в четверг), дневной сон, строгое соблюдение режима дня (сон, отдых, прогулки, выполнение домашних заданий не дольше 1 часа и т.п.). Школьные трудности у часто болеющих детей разнообразны, и зависит это не столько от того, чем болел ребенок, сколько от общей нагрузки, отношения к проблемам ребенка

педагога и родителей, а также сопутствующих факторов риска в развитии[1].

Приведем один пример. Даше 7 лет 11 месяцев, она первоклассница. Школьные трудности стали явными к декабрю. Из характеристики учительницы: «Девочка может учиться лучше, но не всегда старается. Бывают дни, когда совсем не работает. Почерк небрежный, пропускает буквы, плохо помнит правила. В математике тоже ошибки, исправления. Читает очень быстро (87 слов в минуту), но плохо понимает прочитанное, не может пересказать».

Из рассказа мамы: «Всегда была болезненная, переболела всеми детскими инфекциями, частые ангины. Врачи говорят, снижен иммунитет. Поэтому ее и в школу в 6 лет не отдали, она уже тогда и читала и писала. Не пойму, что с ней происходит, как будто забыла все, что знала. Занимаемся каждый день, но результата нет. Плохо ест, плохо спит».

Жалобы ребенка: «Устала я, и голова болит, и тошнит. Мама сердится. В школу не хочу... не получается».

Обследование показало, что Даша хорошо развита, у нее хорошая речь, соответствующее возрасту интеллектуальное развитие и развитие других школьно-значимых функций. Главная проблема – ее здоровье, ослабленность, быстрая утомляемость. Ситуация осложняется непониманием и педагога, и родителей, нарушениями режима дня (ребенок практически не бывает на воздухе – наказание за плохие оценки), 2–3 часа готовит домашние задания (несколько раз переписывая), ежедневно полтора-два часа занимается музыкой. Все школьные трудности связаны с проблемами организации деятельности: быстрой истощаемостью и утомляемостью, нарушениями кратковременной памяти, которые сочетаются с эмоциональным напряжением из-за постоянного ожидания неудачи. Ситуация осложняется ухудшением психического здоровья (плохой аппетит, беспокойный сон, тошнота).

Рекомендован щадящий режим, индивидуальная работа, спокойное отношение к проблемам.

Определение ведущей руки – дополнительное обследование, позволяющее определить ведущую руку. Считаем необходимым напомнить, что леворукость сама по себе не является фактором риска, если у ребенка нет несформированности каких-либо школьно-значимых функций.

---

[1] Более подробно см. раздел III.

Леворукому ребенку не нужна какая-то специальная программа обучения или какая-то специальная школа. В том случае, если у леворукого ребенка есть несформированность каких-либо функций или отклонения в состоянии здоровья, то ему можно рекомендовать то же, что рекомендуется подобным праворуким детям. Мы расскажем об особенностях леворуких детей в специальной главе[1].

Мы рассмотрели основные показатели школьной зрелости ребенка, выделили варианты определения уровня развития школьно-значимых функций, необходимых для успешного обучения, и выделили факторы риска, которые могут вызвать школьные трудности. Однако не следует забывать, что школьные проблемы ребенка порой связаны не с ним, не с его развитием, а с условиями обучения и требованиями школы, не соответствующими возможностям ребенка.

В начале этой главы мы выделили те вопросы, на которые можно получить ответ при раннем прогнозировании школьных трудностей за несколько месяцев до школы (при выборе школы и программы обучения).

Не менее значим прогноз школьных трудностей в начале обучения.

Такой прогноз позволяет:

- выбрать методику и тактику обучения с учетом особенностей развития ребенка;
- своевременно начать работу по развитию недостаточно сформированных функций;
- определить методику и тактику работы специалистов (психолога, логопеда) и выработать единую программу помощи;
- организовать эффективное взаимодействие с родителями, определить их участие в комплексной помощи детям.

Главное преимущество раннего прогнозирования школьных трудностей — это возможность предотвращения многих школьных проблем, повышение успешности обучения и сохранение физического и психического здоровья ребенка.

Для прогнозирования школьных трудностей мы предлагаем специальные таблицы.

---

[1] Более подробно: *Безруких М.М.* Леворукий ребенок в школе и дома. — М.: Вентана-Граф, 2006.

Таблица 3

Прогноз школьных трудностей на основе выделения факторов риска в развитии ребенка

Факторы риска	Варианты возможных трудностей	Рекомендуемые меры помощи
I. Социальное развитие		
• трудности установления контактов со сверстниками	• формирование негативного отношения к детям, школе; • возникновение затяжных конфликтов; • снижение мотивации учения; • нежелание идти в школу	• оказывать повышенное внимание с первого дня (посадить поближе); • познакомить с детьми; • определить общее дело и совместную работу с фиксированным результатом или дело, за которое ребенок отвечает вместе с другими (поливать цветы); • стимулировать ситуативное и внеситуативное общение со сверстниками; • поддерживать, подбадривать, хвалить
• трудности установления контактов со взрослыми	• страхи (боязнь школьного учителя, школы); • снижение мотивации учения; • комплексные трудности; • возникновение затяжных конфликтов	• спокойное и доброжелательное отношение в сложных ситуациях; • возможен специальный психологический тренинг коммуникативных умений; • поддерживать, подбадривать
• непонимание дистанции между собой и взрослыми — инфантильность или социальная неадекватность; • грубость, агрессивность в общении со сверстниками	• нарушение поведения; • затяжные конфликты; • комплексные трудности обучения; • нарушения психического здоровья (страхи, неадекватные реакции, навязчивые движения и т.п.)	• необходима консультация врача-психоневролога и строгое следование его советам; • спокойное, доброжелательное отношение, строгость, но не грубость, требовательность, но не злость; • проанализировать и учесть семейную ситуацию, отношение родителей к ребенку; • возможен специальный психологический тренинг коммуникативных умений; • постоянный контакт с родителями, определение тактики совместных действий

Продолжение табл.

Факторы риска	Варианты возможных трудностей	Рекомендуемые меры помощи
• трудности адаптации в новой обстановке	• сложность периода адаптации в школе; • комплексные трудности	• внимание, поддержка; • спокойное, доброжелательное отношение; • создание условий для взаимодействия со сверстниками
II. Личностное развитие		
• завышена самооценка, есть проблемы в осознании своего положения в общении со сверстниками и взрослыми, необъективно относится к результатам своей деятельности; • возможны конфликты со сверстниками и учителем (слезы, обиды, злость); • отсутствует активный познавательный интерес	• может активно привлекать внимание учителя только к себе, сердится, если это не получается; • возможны «выходки» для привлечения внимания; • боится отвечать, выходить к доске, не уверен, даже когда все хорошо знает; • старается уйти от общения со сверстниками, трудна совместная работа; • возможно снижение мотивации и успешности обучения; • занижена самооценка (замкнут, неуверен, боится новых контактов, ситуаций); • привык работать только под контролем взрослых, не умеет самостоятельно выбрать занятие, дело; • низкая учебная мотивация; • отсутствие интереса, активности на уроках, нежелание выполнять домашние задания; • комплексные трудности, снижение успешности обучения	• тактичное, спокойное, доброжелательное объяснение ситуаций, не фиксировать внимание на «выходках» — отвлечение, переключение на другой вид деятельности; • включать в совместные игры с другими детьми; • поддерживать (взглядом, жестом, словом); • включать в совместную работу с другими детьми; • фиксировать, отмечать и поощрять любые удачи при всех; • определение тактики родителей (поддержка, подбадривание, отсутствие негативных оценок); • поощрять активность; • вовлекать в совместную деятельность с другими детьми; • использовать индивидуальные задания с заранее запланированным успешным результатом; • постоянный контакт с родителями, определение тактики совместных действий

☐ Проблемы социального и личностного развития наиболее остры на начальных этапах адаптации в школе. При правильной тактике педагога и совместной работе с психологом эти проблемы можно сгладить уже в первые месяцы обучения, не допуская затяжных конфликтов.

☐ Общение с родителями, их помощь в решении этих проблем имеют большое значение. «Жалобы» на ребенка, «отчитывание» родителей за плохое воспитание дают негативный эффект.

Факторы риска	Варианты возможных трудностей	Рекомендуемые меры помощи
III. Организация деятельности		
• трудности концентрации внимания и включения в работу; • трудности сосредоточенной работы без отвлечений; • неумение планировать деятельность; • хаотичная работа методом проб и ошибок; • неумение завершить работу	• не воспринимает инструкцию (необходимо повторение несколько раз); • фрагментарно воспринимает задание; • возможно ухудшение организации деятельности на самостоятельных и контрольных работах; • не усваивает материал, приходится повторять задание; • выполняет не те задания (путает задания); • торопится закончить работу, не оценивает качество; • раздражителен, плаксив при неудаче; • к концу первого полугодия (декабрь) становятся явными трудности обучения письму, чтению, математике, связанные с нарушением организации деятельности[1]	• не торопить, создать условия для работы в медленном темпе; • максимально индивидуализировать работу, особенно формулировку задания, объяснить ход выполнения, сложную задачу разделить на этапы; • контролировать ход выполнения задания; • все поправки, замечания, объяснения не должны иметь оттенка раздражения, недовольства; • не рекомендовать родителям длительные дополнительные занятия дома; • не требовать переписывания; • любое задание, объяснение и выполнение действия (например, написание буквы) должны быть осознанными; механическое «копирование» малоэффективно; • возможна специальная работа с психологом по развитию произвольности и формированию структуры организации деятельности

☐ Все показатели организации деятельности связаны между собой, и даже если один из показателей нарушения организации деятельности не очень выражен, следует использовать все рекомендуемые меры помощи.

☐ Если нарушения организации деятельности сильно выражены, необходима консультация врача-психоневролога.

[1] См. продолжение таблицы.

□ Тактика работы разных педагогов, работающих с ребенком, должна быть согласована:

— необходимо согласовать методы и формы работы ребенка с родителями дома; объяснить правила выполнения домашних заданий, методику объяснения ребенку того, что он не усвоил в классе;

— рекомендуется строгое соблюдение режима дня (лучше щадящий режим), отсутствие дополнительных нагрузок в течение первого года обучения (музыкальная, художественная школа, спорт и т.п.).

□ При ухудшении состояния (болезнь, эмоциональный стресс, напряжение, перегрузки) организация деятельности ухудшается. Резкое увеличение объема и интенсивности работы, а также волнение, боязнь неудачи нарушают организацию деятельности.

Факторы риска	Варианты возможных трудностей	Рекомендуемые меры помощи
IV. Общее развитие		
• трудности решения простейших логических задач; • неумение делать выводы о причинно-следственных связях; • неумение высказать собственную мысль, предложить собственный ход даже в самой простой ситуации; • элементарный запас знания об окружающем мире недостаточен для решения учебных задач	• комплексные затруднения при обучении грамоте, математике, знакомстве с окружающим миром, на уроках труда; • снижение мотивации учения при интенсивной программе обучения к середине учебного года, отставание по всем предметам (в основе: трудности формулировки понятий; сложность выделения главного; неумение сделать выводы, выделить сходство и различие, провести классификацию)	• использовать индивидуальные варианты работы; • подробно объяснять то, что нужно сделать, что и как должно получиться; • стимулировать обсуждения, размышления, анализ в простейших игровых ситуациях; • использовать наглядно-образные формы работы, конструктивную деятельность, реальные действия с предметами; • любая деятельность должна быть осознанной, осмысленной (исключить механическое копирование); • поддерживать, подбадривать при выполнении заданий; • организовать развивающие занятия с психологом (или элементарные дома); • рекомендовать родителям любые развивающие игры с ребенком, чтение книг, обсуждение, разговор; • исключить дополнительные нагрузки

☐ В тех случаях, когда отмечается дефицит развития всех качеств и знаний ребенка, включенных в этот блок, и углубленное тестирование дает неудовлетворительные результаты, необходима консультация специалиста (дефектолога, невролога).

☐ Необходимо спланировать совместную работу педагога, психолога, родителей. Упражнения развивающих занятий можно повторять дома (объяснить родителям). Объяснение учителя должно быть подробным, с разъяснением всего, что не понятно. Учите ребенка задавать вопросы!

Факторы риска	Варианты возможных трудностей	Рекомендуемые меры помощи
V. Развитие внимания и памяти		
• трудности концентрации внимания — низкая, неустойчивая работоспособность; • невозможна работа без отвлечений, необходим внешний контроль; • страдает кратковременная память; • с трудом использует приемы логического запоминания; • трудно (долго) учатся стихотворения	• неспособен выдерживать интенсивную и длительную нагрузку, быстро отвлекается (занимается другим делом); • постоянно отстает от темпа работы класса; • задание выполняет фрагментарно, не до конца или не те задания; • допускает много ошибок в чтении, письме, математике[1]; • знает, но не использует правила; • к середине года возможны комплексные проблемы обучения (см. следующую таблицу)	• ребенка лучше посадить на первую парту; • задание повторять отдельно, зафиксировать внимание на ходе выполнения; • если задание сложное (многоступенчатое) — разбить на части; • использовать приемы активного, образного запоминания; • повысить эмоциональную значимость запоминаемого материала — сделать его интересным и увлекательным; • повысить мотивацию запоминания; • сокращать по возможности объем заданий (требовать не объем, а качество); • контролировать запись домашних заданий; • возможен специальный психологический тренинг (внимания, памяти)[2]; • необходимо постоянное повторение пройденного; • исключить дополнительные нагрузки

[1] Более подробно — в следующих разделах.

[2] Рекомендуем: *Безруких М.М., Филиппова Т.А.* Учимся учиться. — М.: Дрофа, 2008.

☐ Необходима консультация врача-психоневролога и определение причин нарушений внимания. Все рекомендации врача должны строго выполняться.

☐ Необходимо проанализировать режим (нет ли перегрузок) и эмоциональную атмосферу в семье. Изменение режима и снятие эмоционального напряжения могут снять проблемы.

☐ Возможны специальные занятия с психологом. От учителя требуются терпение и доброжелательность.

☐ При ухудшении состояния (после болезни, при утомлении и напряжении, при эмоциональном стрессе и повышенной тревожности) все проблемы обучения, связанные с развитием внимания и памяти, усиливаются.

Факторы риска	Варианты возможных трудностей	Рекомендуемые меры помощи
VI. Речевое развитие		
• нарушение звукопроизношения; • трудности звуко-буквенного анализа; • трудности выделения главного в тексте, изложения устного материала (по разным предметам); • трудности восприятия инструкции; • трудность усвоения понятий, правил	• трудности формирования навыков письма и чтения; • трудность перевода фонем в графемы; • замены согласных букв, близких по звучанию; • пропуски согласных и гласных букв; • недописывание букв, слогов; • очень медленный темп письма	• при объяснении нового наряду с речевой инструкцией обязателен показ действия; • необходимо дополнительное разъяснение любого задания (смысл всех слов должен быть понятен ребенку); • запрещено форсирование темпа письма, осложняющее звуко-буквенный анализ; • обязательна консультация логопеда — проверка не только звукопроизношения, но и фонетико-фонематического восприятия; • необходимы занятия с логопедом, комплексная, системная работа по развитию речи; • рекомендуется использование метода поэтапного формирования умственных действий для формирования любой деятельности; • обязательно проговаривание во время письма

☐ При несформированности или комплексном нарушении речевого развития не рекомендуются программы интенсивного обучения и школы с углубленным изучением иностранных языков, а также дополнительные занятия иностранным языком в 1—2-м классах.

☐ Необходимо расширить варианты речевого общения ребенка с детьми и взрослыми.

☐ Обязательна разработка совместной работы педагога, логопеда, психолога и родителей, а также определение единых требований и единой тактики работы с ребенком.

☐ Необходимо рекомендовать родителям больше разговаривать с ребенком, внимательно слушать, учить рассказывать, отвечать на вопросы.

☐ Категорически запрещены: проверки скорости чтения, форсирование скорости письма, ограничение времени выполнения любых учебных заданий[1].

Факторы риска	Варианты возможных трудностей	Рекомендуемые меры помощи
VII. Развитие движений и пространственная ориентация		
• моторная неловкость, скованность; • трудность координации сложных спортивных и танцевальных движений, трудность сохранения равновесия; • сложность ориентации тела в пространстве	• трудности освоения спортивных движений (танцев, ритмики)	• необходим комплекс мер, повышающих мотивацию занятий физической культурой; • необходимо «пошаговое» научение в очень медленном темпе при индивидуальной работе; • если нет медицинских противопоказаний, рекомендуются занятия в группе ОФП; • необходимы специальные комплексы утренней гимнастики, включающие упражнения на координацию частей тела
• сложность манипулирования мелкими предметами и трудность выполнения бытовых действий — застегивания, расстегивания пуговиц, шнуровки и т.п.; • трудности выполнения графических движений при письме, срисовывании, сильное мышечное напряжение	• трудности освоения навыка письма — неустойчивый почерк, медленный темп, нарушение конфигурации букв; • сложность выполнения задания на уроках труда (вырезание, наклеивание, вышивание)	• обратить особое внимание на правильность держания ручки, посадку, положение тетради; • обучение письму по специальной программе, предусматривающей длительный добукварный период[2]; • системные занятия (психолога, педагога или родителей) по развитию моторных функций

[1] Рекомендуем: *Безруких М.М., Филиппова Т.А.* Ступеньки к грамоте (тетради 1–5). – М.: Дрофа, 2008.

[2] Рекомендуем: *Безруких М.М.* Учимся писать буквы.

☐ Все задания по обучению новым двигательным действиям должны строиться на принципе осознанного выполнения, с пошаговым изучением любого сложного движения. Темп деятельности должен выбирать сам ребенок.

☐ Соревнования не рекомендуются, так как неудачи могут снизить мотивацию занятий и достижений.

☐ Форсирование темпа (увеличение скорости) письма и чтения на начальных этапах формирования навыка тормозит формирование навыков.

☐ 15-минутные занятия по развитию моторных функций и координации движений необходимо проводить ежедневно.

Факторы риска	Варианты возможных трудностей	Рекомендуемые меры помощи
VIII. Зрительно-пространственное восприятие и зрительно-моторные координации		
• трудности зрительной дифференцировки фигур, их сочетаний, букв, цифр; • трудности классификации фигур, букв, знаков по форме, размерам, направлению штрихов; • путает или не дифференцирует положение предметов в пространстве и на плоскости листа; • при копировании допускает искажения конфигурации, сочетания и направления штрихов, фигур; • затрудняется при выделении части фигуры или достраивании фигуры из частей	• трудности выделения близких по конфигурации фигур, букв, цифр; • трудности обучения письму: — трудности копирования буквы, усвоения зрительного образа букв; — трудности определения и воспроизведения правильного сочетания и соотношения штрихов букв, их конфигурации; — нарушение почерка; — недописывание элементов, письмо лишних элементов; — зеркальное письмо; — очень медленный темп письма; — нарушение почерка; • трудности обучения чтению: — сложности дифференцировки букв (длительное побуквенное или слоговое чтение); — замена букв, близких по конфигурации; — перестановки букв; — трудности понимания смысла читаемого; — «угадывающее» чтение;	• не использовать при обучении письму метод механического копирования; • необходимо фиксировать внимание ребенка при зрительном опознании, различении букв, цифр, фигур, их пространственного расположения; • при письме букв, цифр важно выделить точку начала движения, траекторию движения и точку окончания движения; • необходима специальная работа по развитию зрительно-пространственного восприятия и зрительной памяти[1]

[1] *Безруких М.М., Филиппова Т.А.* Учимся находить одинаковые фигуры. – М.: Дрофа, 2006; Учимся рисовать фигуры. – М.: Дрофа, 2006.

Продолжение табл.

Факторы риска	Варианты возможных трудностей	Рекомендуемые меры помощи
	• трудности обучения математике: — нарушение конфигурации цифр; — зеркальное изображение цифр; — перестановки цифр; — ошибки в решении примеров и задач	

☐ Запрещено форсирование скорости письма и чтения. Скорость письма и чтения на начальных этапах обучения может быть очень медленной.

☐ Не рекомендуется давать большие по объему задания по письму и чтению. Важно не количество, а качество.

☐ Проинструктировать родителей, объяснить необходимость ежедневных 15-минутных занятий по развитию зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторных координаций, контролировать эту работу.

Факторы риска	Варианты возможных трудностей	Рекомендуемые меры помощи
IX. Здоровье и развитие		
• частые простудные заболевания; • хронические заболевания; • пограничные нарушения психического здоровья	• низкая, неустойчивая работоспособность; • повышенная утомляемость, неспособность выдерживать длительную и интенсивную нагрузку; • жалобы на усталость, головные боли; • трудности концентрации внимания, работы без отвлечений; • гиперактивность или, наоборот, заторможенность, вялость, отсутствие интереса к занятиям	• рекомендуется щадящий режим; • противопоказаны интенсификация и усложнение программы; • рекомендуется ограничение дополнительных нагрузок (музыка, спорт, иностранный язык и т.п.); • по возможности индивидуальная работа, особенно после болезни; • не рекомендуется полный день в школе, продленка
• биологический возраст отстает от «паспортного»	• трудности психологической и функциональной адаптации к школе;	• рекомендуется щадящий режим;

Продолжение табл.

Факторы риска	Варианты возможных трудностей	Рекомендуемые меры помощи
	• комплексные трудности, снижение успешности обучения; • возможны нарушения поведения • трудности физиологической и психологической адаптации; • высокая утомляемость и истощаемость; • нарушения физического и психического здоровья; • комплексные трудности обучения	• не рекомендуется полный день, продленка; • рекомендуется индивидуальная тактика работы

☐ Если биологический возраст ребенка не совпадает с паспортным и у него есть отклонения в состоянии здоровья, рекомендуется отсрочить начало обучения в школе на год.

☐ Отклонения в состоянии здоровья осложняют, усиливают трудности обучения, связанные с другими факторами риска, из-за высокой утомляемости, низкой и неустойчивой работоспособности детей.

☐ При выборе мер помощи детям в таких случаях прежде всего необходимо нормализовать режим, исключить дополнительные нагрузки и снизить условия возникновения негативных эмоций.

«Мы советуем педагогу изучать сколь возможно тщательней физическую и душевную природу человека вообще, изучать своих воспитанников и окружающие их обстоятельства...»

(К.Д. Ушинский. Человек как предмет познания. Опыт педагогической антропологии. Часть физиологическая. Собр. соч. в 6 томах. Т. 5. – М.: Педагогика, 1990. – С. 56.)

Раздел II
ПРИЧИНЫ ШКОЛЬНЫХ ТРУДНОСТЕЙ

Школьные факторы риска как причина трудностей обучения

•

Режим дня и школьные трудности

•

«Трудные» взрослые (учитель, родители) и школьные проблемы

•

Как определить причины школьных трудностей

Школьные факторы риска как причина трудностей обучения

В предыдущем разделе мы очень подробно рассмотрели те факторы риска в социальном, личностном и функциональном развитии ребенка, которые могут стать причиной возникновения разных школьных проблем. Однако мы постоянно оговаривались: «если учтет учитель», «если условия обучения будут соответствовать возможностям», «если требования школы будут адекватны» и т.п. Это подчеркивало, что социальная, психологическая и функциональная «незрелость» при благоприятных условиях обучения может не привести к школьным проблемам. И наоборот, в неблагоприятных условиях обучения даже у вполне «зрелого» ребенка могут возникнуть серьезные школьные трудности.

Какими же должны быть условия обучения для того, чтобы школа не была «зоной риска», создающей или усугубляющей проблемы ребенка? Для того чтобы понять это и подробно рассмотреть необходимые условия, следует разобраться в реалиях существующей школы, в организации учебного процесса, условиях обучения, сопоставить их с особенностями организации познавательной деятельности детей на разных этапах развития. Педагог должен не просто знать, но и хорошо представлять себе, насколько сильным может быть влияние организации учебного процесса, используемых методов обучения, всей системы требований школы на успешность обучения, развитие, здоровье и эмоциональное состояние ребенка.

Жизнь школы, конечно, хорошо знакома любому педагогу, но порой то, что кажется повседневным и неизменяемым, незначимым и не очень важным, оказывает существенное влияние на функциональное состояние ребенка, его здоровье, успехи или неудачи. В жизни школы, вернее, в жизни ребенка в школе, нет мелочей. Дети действительно проводят в школе большую часть активной жизни в течение 10–11 лет. Доказано, что 70% времени бодрствования ребенка – это школа и учебные занятия.

Значительная интенсификация учебного процесса, использование новых форм и технологий обучения, более раннее начало систематического обучения привели к росту числа детей со школьными проблемами, не способных без особого напряжения адаптироваться к учебным нагрузкам. По данным Инсти-

тута возрастной физиологии РАО, трудности в обучении отмечаются у 15–40% школьников.

В качестве причин возникновения школьных трудностей выделяют две группы факторов: экзогенные (внешние) и эндогенные (внутренние). К **экзогенным факторам** принято относить социокультурные условия, в которых растет и развивается ребенок, экологические, внешнесредовые и педагогические факторы, или школьные факторы риска (рис. 23).

К числу **эндогенных факторов**, как правило, относят: генетические влияния, нарушения в раннем периоде развития, состояние здоровья, уровень функционального развития, мозговые дисфункции, степень зрелости структурно-функциональных систем мозга и сформированности высших психических функций. В ряде случаев выделяются так называемые «смешанные» факторы, сочетающие влияние и внешних и внутренних факторов. Значимость функционального развития ребенка, необходимость учета индивидуальных особенностей его развития мы рассмотрели в предыдущем разделе.

Неблагоприятные социальные, экономические и экологические условия жизни отрицательно влияют на рост, развитие и здоровье детей и оказывают влияние на развитие школьных трудностей. Однако изменение этих условий – длительный процесс, не подвластный ни учителю, ни родителям. Школьные факторы риска – это как раз те внешние факторы, которые можно изменить, снять или снизить их неблагоприятное влияние.

Комплекс школьных факторов риска (педагогических факторов) не только отражает рациональность и эффективность процесса обучения, но и оказывает влияние на рост, развитие и здоровье детей, успешность их обучения. К числу школьных факторов риска (ШФР) относятся:

- стрессовая тактика педагогических воздействий;
- интенсификация учебного процесса;
- несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям детей;
- нерациональная организация учебного процесса.

Мы не случайно расположили эти факторы в таком порядке. Этот порядок показывает силу (значимость) влияния каждого фактора, его значение в возникновении школьных проблем.

Сила действия ШФР чрезвычайно высока по ряду причин.

Рис. 23. *Факторы риска, определяющие возникновение и развитие школьных трудностей*

Во-первых, потому, что действует весь комплекс педагогических факторов (и если в каком-то классе или в какой-то школе удается исключить какой-либо из них, ситуация практически не меняется).

Во-вторых, даже при минимальном воздействии каждого из этих факторов они действуют комплексно на организм детей в период интенсивного роста и развития, в период, наиболее чувствительный к любым неблагоприятным воздействиям.

В-третьих, комплекс отрицательных педагогических факторов действует непрерывно и длительно.

Изменяя условия школьной жизни, можно действовать во благо и во вред ребенку. Можно повысить его работоспособность, сделать работу эффективной и увлекательной, а можно довести его до предельного утомления за несколько минут, создав стрессовую ситуацию, и получить неудовлетворительные результаты.

! Опасность влияния ШФР усиливается и тем, что их воздействие на рост, развитие и состояние здоровья детей проявляется не сразу, а аккумулируется (накапливается) в течение нескольких лет. Кроме того, микросимптоматика этих нарушений не привлекает внимания педагогов и родителей до тех пор, пока они не переходят в выраженную патологию.

Больше 100 лет назад великий русский педагог К.Д. Ушинский дал обоснование «правил педагогической теории», основанных на знании особенностей развития ребенка. В предисловии к своей работе «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» К.Д. Ушинский пишет: «Человек легко и свободно может приводить в деятельность мускулы и нервы другого, особенно еще развивающегося человека и тем самым оказывать сильнейшее влияние на самый процесс его физического развития. Воспитатель может не только давать большую или меньшую деятельность мускулам и нервам воспитуемого организма, но и разнообразить эту деятельность, ослаблять или усиливать ее постепенно, прекращать или возвращаться к ней снова после более или менее длительных промежутков отдыха, он может усиливать деятельность одной системы мускулов и нервов на счет другой, прямо действовать на развитие того или другого органа или даже вообще на развитие всей мускульной и нервной системы и даже самого мозга» (К.Д. Ушинский, 1990. С. 56).

Учитывая особенности ребенка, педагог действительно может создавать благоприятные условия обучения или те, которые ухудшают его состояние и приводят к школьным проблемам. Непрерывно – в течение многих часов, дней, лет, длительно – 10–11 лет, систематично (практически ежечасно). А главное – сам ребенок не может исключить эти влияния, скрыться от них, прекратить их действие (разве только сбежать с уроков и не идти в школу).

Доказано, что воздействие на организм человека любого неблагоприятного фактора усиливается, если он осознает это влияние как неизбежное, неуправляемое, неизменное. А поскольку влияние этих факторов ребенок не в силах изменить, минимизировать или исключить, он воспринимает их как неизбежность, и их отрицательное влияние усиливается.

Под школьными трудностями понимается весь комплекс школьных проблем, которые возникают у ребенка при систематическом обучении и приводят к выраженному функ-

циональному напряжению, отклонениям в состоянии здоровья, нарушению социально-психологической адаптации и снижению успешности обучения. Необходимо отметить, что снижение успешности обучения (неуспеваемость) возникает не сразу, как правило, ребенок старается преодолеть проблемы «ценой» физиологического и психологического напряжения, и только тогда, когда это не удается или напряжение становится чрезмерным, ребенок сдается. Термин «школьные трудности» близок к англоязычному learning difficulties или немецкоязычному legastenia. И в том и в другом случае имеются в виду комплексные (разного рода) трудности обучения детей в массовой школе. Широко распространенный термин learning disabilities (учебная неспособность) следует, на наш взгляд, относить к выраженным нарушениям функционального развития и к грубым (выраженным) нарушениям формирования учебных действий и навыков. Такие дети, как правило, не учатся в массовой школе.

Следует разделять понятия «школьные трудности» и «неуспеваемость». **Трудности обучения у многих детей не приводят к неуспеваемости, наоборот, высокая успеваемость, особенно на первом году обучения, может достигаться огромным напряжением и чрезвычайно высокой функциональной ценой, а нередко и ценой здоровья.** Сложность и в том, что именно эти дети не привлекают особого внимания педагогов и родителей, а «функциональная цена» школьных успехов проявляется не сразу. Родители же считают, что поводом ухудшения здоровья могут быть самые разные причины, но не школьные нагрузки, не перенапряжение, не ежедневные микрострессы от неудач и недовольства взрослых. Снижение эффективности обучения, неуспеваемость – это, как правило, результат школьных трудностей, вовремя не выявленных, не скомпенсированных. При этом коррекция либо не проводилась вообще, либо проводилась неправильно. Результат невнимания к школьным трудностям – нарушение состояния здоровья, особенно нервно-психической сферы. Это связано с тем, что школьные проблемы сопровождаются постоянным ощущением неудач, эмоциональным и функциональным напряжением, повышенной тревожностью, страхами унижения и наказания и т.п. Однако в практике школы неуспеваемость часто рассматривается не как результат комплексного действия школьных факторов риска, а как неспособность ребенка к обучению при не-

достаточном старании, лени и т.п. Следует напомнить, что более 90% детей, поступающих в первый класс (не имеющих негативного опыта предшкольного обучения), имеют очень высокую учебную мотивацию, очень хотят идти в школу, учиться в школе. В первые месяцы каждый из них старается, остро переживает неудачи, готов часами заниматься, но уже к декабрю более 60% первоклассников не хотят учиться. Что происходит за несколько месяцев учебы? Ведь появление трудностей естественно. Учеба – это новые условия жизни, новый вид деятельности, новые нагрузки и новые требования. Школа, педагог, родители должны быть готовы к этим проблемам, должны уметь помочь детям и, главное, должны адекватно реагировать на проблемы. Так ли это в реальной жизни ученика, всегда ли педагог ищет причину неудач не в самом ребенке, а в том, как организована жизнь ребенка в школе? К сожалению, на этот вопрос нельзя ответить утвердительно.

Часто причинно-следственные связи просто меняются местами: корригируется не причина трудностей (она чаще всего остается невыявленной), а предпринимаются безуспешные попытки ликвидировать неудовлетворительный результат обучения. Фактически в ситуации неудачи оказывается не только ребенок, но и педагог (а часто и родители), что создает дополнительные проблемы.

Вот простой, но достаточно показательный пример. У первоклассника – выраженное нарушение письма (буквы неровные, разнонаклонные, нарушена конфигурация, соотношение элементов, отмечается зеркальное выполнение некоторых букв, причем домашние работы, как правило, выполнены лучше, чем классные, диктанты этот ребенок практически не может писать, есть ошибки).

Этот пример в качестве задачи для выбора коррекционных мер был предложен группе учителей начальных классов и школьных психологов. Подавляющее большинство педагогов в качестве основной меры ликвидации трудностей предложили усиленную тренировку, упражнения, «может же, когда хочет» (домашние работы выполнены лучше). Психологи были солидарны – повысить мотивацию, «чтобы старался». Никто не обратил внимания на характер нарушений (нарушение конфигурации, зеркальное письмо), свидетельствующих о явных проблемах зрительно-пространственного восприятия, требующих специальной коррекции. Никто не поинтересовался индивидуальным

темпом деятельности ребенка и общим темпом работы на уроке. Учительница, работающая с детьми в этом классе, считала, что все дети должны работать «быстро, четко, по команде». Быстрый темп деятельности на уроке (непосильный для этого ребенка) был главной причиной, из-за которой ухудшалось качество классных работ и практически невозможен был любой диктант. Несформированность зрительно-пространственного восприятия, медленный темп, помноженный на тревожность от ожидаемой неудачи, всегда давали неудовлетворительный результат. Ситуация осложнялась и такой незначительной на первый взгляд причиной – ребенок неправильно держал ручку. Это сковывало движения, а в сочетании с трудностями зрительно-пространственного восприятия приводило к резкому ухудшению качества письма и быстрому утомлению.

Итак, нарушение письма в этом случае – следствие комплекса причин, связанных как с функциональной зрелостью ребенка, так и с организацией учебного процесса. На начальном этапе обучения эти трудности еще не «неуспеваемость», но при отсутствии адекватной помощи они в нее перерастут (в нарушение почерка, письма и письменной речи).

В научных исследованиях нет единой концепции возникновения и развития школьных трудностей, не существует и единых терминологических обозначений трудностей обучения и нарушений процессов письма, чтения, счета и других видов учебной деятельности. Вероятно, это связано с тем, что происхождение, причины, механизмы и проявления трудностей обучения в школе столь многообразны и комплексны, что порой не удается разделить их, выделить ведущие, определить главные, четко разделить и дифференцировать трудности письма, чтения, математики, хотя бы на начальных этапах обучения. **Без анализа глубинных механизмов трудностей обучения невозможно не только понять истинную причину неуспеваемости, но и подобрать адекватную и эффективную систему помощи ребенку.**

В последнее время педагогу все чаще приходится сталкиваться с «диагнозами», которые ставят ребенку со школьными проблемами психологи, неврологи и другие специалисты. Поэтому мы считаем необходимым разъяснить некоторые из наиболее часто встречающихся терминов и диагнозов.

Для обозначения трудностей обучения письму, чаще всего почерка, используется термин «дисграфия» (dysgraphia) (нару-

шение письма), для обозначения комплексных нарушений письма (письменной речи) и чтения — термин дислексия (dyslexia), для обозначения специфических трудностей счета (математики) — термин дискалькулия (dyscalculia) (нарушения счета). Однако (и это обязательно должен знать педагог) ни один из этих диагнозов не может быть поставлен на самых начальных этапах обучения, так как эти термины обозначают **нарушение процесса письма, чтения, счета.** Но на начальном этапе обучения можно говорить лишь **о трудностях формирования навыков письма, чтения, счета**. Нередко к термину, обозначающему нарушение, добавляется и термин, обозначающий ведущую причину подобного нарушения, например visual dyslexia (зрительная дислексия), то есть нарушение чтения, ведущей причиной которого является несформированность зрительного и зрительно-пространственного восприятия, зрительной памяти. А термин verbal dyslexia (речевая дислексия) используется в том случае, когда ведущей причиной трудностей обучения письму и чтению является нарушение или несформированность речевых функций. Иногда для обозначения трудностей обучения письму и чтению на начальных этапах обучения используется термин poor reading (плохо читающий) или poor writing (плохо пишущий). Однако в этих терминах много неопределенности, они не дают представления ни о причинах, ни о характере трудностей, а самое главное — такие «диагнозы» не означают неспособность ребенка успешно учиться. Кроме того, «диагноз» не снимает с учителя ответственность за успешность обучения, но требует от него учета индивидуальных особенностей ребенка и создания определенных условий организации учебного процесса.

В отечественной и зарубежной литературе рассматривается и анализируется широкий спектр причин возникновения школьных трудностей: от генетической предрасположенности до социальной депривации. Их нельзя считать ни до конца понятными, ни до конца изученными, но их нельзя не знать, невозможно не учитывать при работе педагога и психолога с ребенком.

На разных этапах онтогенеза и разных этапах обучения меняются факторы, занимающие ведущее место в структуре причин, вызывающих школьные проблемы. Так, в критические периоды (начало обучения, период полового созревания) наиболее значимыми являются физиологические, психофизиологические, состояние здоровья, в остальные —

более значимы психологические, социальные, школьные факторы.

Практика современной школы в последние годы выдвигает целый ряд острых проблем, связанных с нарастающим ухудшением состояния здоровья учащихся. По последним данным, более 90% детей в России имеют различные отклонения в состоянии здоровья. Прямым следствием этого можно считать и увеличение числа детей, испытывающих трудности обучения. Болезнь ослабляет ребенка, ухудшает состояние его нервной системы. Доказано, что ослабленные, часто болеющие дети, как правило, имеют низкую неустойчивую работоспособность, повышенную утомляемость, они не могут сосредоточиться на выполнении задания, легко отвлекаются, что неизбежно ведет к целому комплексу трудностей в обучении, особенно на начальном этапе. Частый пропуск занятий усугубляет ситуацию, а попытки догнать пропущенное, когда ребенок еще не оправился от болезни, не улучшают здоровье. Нервно-психическая сфера ребенка очень чувствительна к различным неблагоприятным воздействиям. Перенесенные заболевания, тем более повторные, психические переживания, непосильные эмоциональные, умственные, физические нагрузки могут явиться причиной резкого ослабления функционального состояния нервной системы ребенка и также привести к ухудшению его психического здоровья. Функциональное развитие ребенка, его особенности, несформированность и нарушения в развитии отдельных познавательных функций выделяются в качестве ведущих причин возникновения и развития школьных трудностей (мы рассмотрели эти вопросы в разделе I).

Среди учащихся, наиболее остро реагирующих на нерациональную и неэффективную организацию учебного процесса, можно выделить следующие группы детей: часто болеющие, леворукие, медлительные и гиперактивные. Именно у этих детей часты школьные проблемы, но в большинстве случаев причинами возникновения трудностей является не неспособность этих детей хорошо учиться, а неадекватные требования и условия обучения.

Об основных проблемах этих групп детей и тактике работы с ними более подробно расскажем в следующих разделах книги.

При анализе причин школьных трудностей в педагогической литературе рассматриваются в основном те, которые связаны с самим ребенком, его развитием, состоянием, сформиро-

ванностью функций, здоровьем и т.п. Как это ни странно, но именно эти причины (эндогенные) в той или иной мере привлекают внимание педагогов и родителей. Гораздо меньшее внимание руководители системы образования, педагоги и родители уделяют особенностям организации учебного процесса. В то же время учебный процесс, при котором не соблюдаются основные принципы его эффективной организации, способен вызвать не менее серьезные школьные трудности даже у очень способных и подготовленных к школе детей.

Еще раз обратим внимание: *сила действия школьных факторов риска определяется тем, что каждый из них действует не изолированно, а все они действуют комплексно и системно, непрерывно (ежедневно) и длительно (10–11 лет).* И поэтому даже в случае минимального влияния каждого из факторов их суммарное воздействие значимо.

Таким образом, комплекс школьных факторов риска действует непрерывно, длительно и систематично, причем сила воздействия на организм человека любого неблагоприятного фактора усиливается, если он осознает это влияние как неизбежное, неуправляемое, неизменное. Это в большой мере относится к комплексу школьных факторов риска, которые ребенок не в силах изменить, минимизировать или исключить.

Наиболее значимым из педагогических факторов риска является стрессовая тактика педагогических воздействий.

Стресс, испытываемый ребенком из-за постоянной гонки, ограничения времени, неудач, неудовлетворенности взрослых (и педагогов, и родителей), длится бесконечно. Конечно, источником стресса в школьной жизни может быть и жесткая агрессивная среда, конфликтные ситуации с педагогами и сверстниками, конфликты между родителями и школой, при которых страдающая сторона – ребенок. (Эти вопросы мы разберем в следующих разделах.)

Специальные исследования Института возрастной физиологии РАО показывают, что микрострессы (которые по силе своего суммарного негативного влияния не уступают серьезным конфликтам) действуют практически ежеминутно. На обычном уроке в начальной школе педагог успевает сделать от 8 до 19 замечаний, а реплики типа: «Ты опять не успел выполнить задание» (медлительному ребенку), «Ну что это за почерк», «Не стараешься», «Больше не буду проверять такие рабо-

ты» (ребенку с расстройством психического здоровья или леворукому) — обычны и типичны. В такой системе «педагогических пощечин» педагоги (и родители) не видят «ничего особенного», так как и на более серьезные конфликты взрослые порой не обращают внимания.

Постоянный страх очередного унижения, упреки в несостоятельности – еще один источник стресса. Следует учитывать, что этот страх усиливается не столько от реальной несостоятельности ребенка, сколько от осознания того, что избежать конфликтной ситуации, избавиться от нее у ребенка нет никакой возможности. Поэтому легко представить себе силу негативного воздействия таких ситуаций. Результаты наших исследований свидетельствуют, что в классах с авторитарным, жестким, недоброжелательным педагогом текущая заболеваемость в 3 раза выше, а число вновь возникающих неврологических расстройств в 1,5—2 раза больше, чем в классах со спокойным, внимательным и доброжелательным педагогом (при прочих равных условиях обучения).

Однако ведущим стрессовым фактором в школе является *ограничение времени в процессе деятельности.* Физиологам хорошо известен негативный эффект ситуации ограничения времени в процессе любой деятельности. Доказано, что это сильнейший стрессовый фактор, и именно в ситуации ограничения времени, постоянного «цейтнота» школьник живет в течение 10—11 лет школьного обучения. «Не успеваю» — так оценивают основную проблему в школе почти 70% учеников начальных классов. Ограничение времени неизбежно приводит к снижению качества учебной работы, неудачам, заставляя ребенка испытывать собственную несостоятельность, недовольство взрослых и т.п.

Данные нейрофизиологических исследований формирования навыков письма и чтения, проводимых в течение многих лет в Институте возрастной физиологии РАО, доказали, что **несвоевременное форсирование темпа (увеличение скорости) письма и чтения не только не способствует формированию этих базисных навыков, а, наоборот, тормозит этот процесс и нарушает их психофизиологическую структуру**. Использование в качестве критерия успешности формирования навыка чтения скоростных характеристик, **превышающих 80—90 слов в минуту, противоречит психофизиологическим закономерностям восприятия информации**. При чтении со скоростью свыше 80—90 слов в минуту часть информации просто не вос-

принимается. Кроме этого, артикуляционные движения, производимые со столь высокой скоростью, ведут к значительному мышечному утомлению, а для некоторых детей просто невыполнимы. Кроме того, «испытание секундомером» приводит к школьным трудностям: нарушению процессов письма – нарушению почерка; ошибкам – пропускам, заменам, перестановкам, связанным с осложнением звукобуквенного анализа просто из-за недостатка времени; нарушению процессов чтения – пропускам, перестановкам, «угадыванию», непониманию смысла прочитанного. Кроме этого, ограничение времени вызывает пограничные нарушения психического здоровья и даже тяжелейшие психические расстройства.

Еще один фактор риска, приводящий к резкому снижению работоспособности, выраженному переутомлению и комплексу школьных проблем, – это интенсификация учебного процесса. Причем интенсификация идет различными путями. Первый – **наиболее явный (открытый) – увеличение количества учебных часов (уроков, внеурочных занятий, факультативов и т.п.)**. Фактическая учебная школьная нагрузка (по данным Института возрастной физиологии РАО, Научного центра охраны здоровья детей и подростков РАМН и ряда региональных институтов), особенно в лицеях и гимназиях, в гимназических и лицейских классах, в классах с углубленным изучением ряда предметов, составляет в начальной школе в среднем 6,2–6,7 часа в день, в основной школе – 7,2–8,3 часа в день и в средней школе – 8,6–9,2 часа в день. Вместе с приготовлением домашних заданий рабочий день современного школьника составляет 9–10 часов в начальной школе. Увеличение учебной нагрузки неизбежно нарушает режим, ведет к резкому сокращению сна, отдыха. Существенное увеличение учебной нагрузки в подобных учебных заведениях и классах не проходит бесследно. У этих детей достоверно чаще отмечаются бóльшая распространенность и выраженность нервно-психических нарушений, бóльшая утомляемость, сопровождаемая иммунными и гормональными дисфункциями, более низкая сопротивляемость организма и другие нарушения здоровья. Среди учащихся этих школ в 1,2–2 раза больше, чем в массовой школе (хотя и в массовой школе далеко не все благополучно), детей со сниженным функциональным резервом, дефицитом массы тела, патологией органов зрения, хронической патологией.

Порой школьные проблемы у детей в таких классах не видны ни учителю, ни родителям, так как обычно в первом полугодии дети (которых активно готовили к школе) без труда справляются со всеми учебными нагрузками (у них хороший запас знаний и умений, которыми овладевает первоклассник). Но уже к середине учебного года (к декабрю) или к февралю появляются жалобы учителя: «отвлекается», «не старается», «может лучше». Родители «принимают меры» — увеличивают домашнюю учебную нагрузку, которая составляет 2,5—3 часа. Несмотря на увеличение нагрузки, около 80% детей снижают успешность обучения, не выдерживая высокую интенсивность, у части из них появляются неврозоподобные расстройства — беспокойный сон, страхи, повышенная возбудимость (или вялость), нередко возникают навязчивые движения — подергивания мышц лица, непроизвольные подергивания плечами. Интенсивная нагрузка и требование быстро читать очень часто приводят к нарушению темпа речи, а иногда и заиканию. Резко ухудшается почерк, появляются «глупые» ошибки («правила знает, а пишет с ошибками»), еще сложнее с математикой — те же ошибки, трудности восприятия условий задач.

С интенсивной нагрузкой не справляются даже учащиеся, вполне готовые к обучению, а у большей части тех, кто имеет отклонения в состоянии здоровья или несформированность школьно-значимых функций, в конце первого полугодия отмечаются комплексные трудности обучения.

Есть **второй (скрытый) вариант интенсификации учебного процесса** — реальное уменьшение количества учебных часов при сохранении или увеличении объема учебного материала. Каждому, кто знаком с системой начального обучения и существующими программами, как традиционной, так и развивающими, понятно, что содержание и объем учебного материала за последние 50 лет не уменьшились, а количество учебных часов сократилось. Резкое сокращение количества часов неизбежно должно было привести к интенсификации учебного процесса, увеличению домашних заданий, утомлению и переутомлению. Фактически сейчас обучение грамоте и математике ведется в два раза быстрее, а увеличение объема информации никто и не подсчитывал, поэтому трудно сказать, во сколько раз возросла информационная насыщенность.

Высокая интенсивность учебного труда не позволяет варьировать обучение, учесть индивидуальные особенности ребенка,

оставить резерв для организации щадящего режима, необходимого для детей с отклонениями в состоянии здоровья (их более 80%). Число таких детей за годы обучения неуклонно растет. По данным Института возрастной физиологии, за период обучения в школе у детей в 5 раз возрастает частота нарушений зрения и осанки, в 4 — психоневрологических отклонений, в 3 — патологий органов пищеварения, то есть уже имеющиеся отклонения в состоянии здоровья углубляются, усиливаются, становятся хроническими и комплексными. Причем отмечается высокая зависимость роста отклонений в состоянии здоровья от объема и интенсивности учебной нагрузки.

! Ухудшение здоровья школьников в значительной мере связано с интенсификацией учебного процесса, перегрузками и переутомлением.

Однако во многих школах упорно делают вид, что эти два процесса не связаны между собой. Действительно, микросимптоматика переутомления может быть четко не выражена, замаскирована, а такие его проявления, как раздражительность, плохой сон, плаксивость, неустойчивость внимания, низкий уровень работоспособности, часто принимаются за лень, нежелание учиться, отсутствие старательности. Мы уже говорили о высокой чувствительности организма школьников к неблагоприятным воздействиям. Повышенная чувствительность организма к интеллектуальным, физическим и эмоциональным перегрузкам в сочетании со стрессовой тактикой педагога, несоответствием методик и технологий обучения создают идеальные условия для возникновения школьных трудностей и развития нервно-психических заболеваний.

Стресс ограничения времени, который мы выделили как наиболее значимый в ухудшении состояния здоровья и развитии школьных трудностей, может быть связан не только **с увеличением объема и интенсивности учебных нагрузок**, но и с несоответствием методики и технологии обучения.

Несоответствие методики и технологии обучения — ведущий фактор риска, приводящий к возникновению и развитию школьных трудностей.

Мы уже говорили о «скоростных» критериях успешности обучения письму и чтению. Эти критерии ничем не обоснованы, требование одинаковой скорости письма (тем более высокой скорости) не соответствует возрастным возможностям де-

тей. Каждый ребенок (особенно на начальном этапе обучения) имеет свой темп письма, определяемый не только скоростью механических передвижений руки, но и другими процессами – переводом фонемы в графему, выделением зрительного образа буквы, программированием предстоящего действия – определения точки начала движения, траектории движения и т.п. Ни один из этих процессов на начальном этапе не автоматизирован, а скорость каждого действия в этом сложном процессе различна и зависит от очень многих причин. **Письмо на начальном этапе обучения должно быть медленным, иначе оно не может быть качественным** (более подробно о методике обучения письму см. в разделе III, глава «Трудности обучения письму и чтению»).

Ярким примером такого несоответствия может служить использующаяся в начальной школе методика обучения безотрывному письму. Эта методика не учитывает ни функциональную незрелость мышц, ни незаконченные процессы формирования костей кисти и фаланг пальцев, ни несовершенство нервно-мышечной регуляции графических движений. Безотрывное письмо создает сильное напряжение и быстрое утомление мышц руки, длинных мышц спины, заставляя ребенка нарушать позу. Эта методика нарушает психофизиологическую структуру письма, требует от ребенка выполнения биомеханически нецелесообразных движений, что искажает почерк. При безотрывном письме искусственно (из-за задержки дыхания) возникает гипоксия, ухудшается функциональное состояние организма. Результат такого несоответствия – не только плохой почерк, неэффективное и длительное формирование навыка письма, но и чрезмерное функциональное и эмоциональное напряжение, возникающий комплекс школьных проблем, повышение тревожности. Есть и более серьезные случаи, когда строгое требование безотрывного письма заканчивалось писчим спазмом, тяжелым нервным заболеванием. А значит, несоответствие методик и технологий может не только создать школьные трудности, но и привести к разрушению здоровья.

Приведем еще один пример: в начальной школе педагоги часто используют такой вариант учебной игры: «Я тебе мяч – ты мне слово (букву, цифру)». Мяч бросается быстро одному (не успел поймать мяч и ничего не ответил), другому (успел поймать мяч, но ошибся с ответом), третьему и т.п. Причем, по мнению многих учителей, которых мы спрашивали, они использу-

ют подобного рода игру как разрядку, своеобразную физкультминутку («чтобы отдохнуть»). Но вдумаемся: разве это отдых, разрядка, разгрузка? Это два сложных задания, так как нужно выполнить одновременно два действия (поймать мяч и решить интеллектуальную задачу). Физиологические исследования показали, что выполнение подобной задачи сопряжено с очень сильным функциональным напряжением, а значит, из-за неверной методики повышается утомительность урока, снижается работоспособность учащихся. Можно привести много таких примеров, более значимых, более весомых! Но даже эти на первый взгляд «мелочи» показывают, насколько важно соответствие методики и технологии обучения возрастным и индивидуальным особенностям детей. Подобные «мелочи» создают проблемы обучения, неизбежно снижают его эффективность.

Более 130 лет тому назад К.Д. Ушинский писал: «Всякое учебное заведение жалуется теперь на множество предметов учения — и действительно, их слишком много, если принять в расчет их педагогическую обработку и методу преподавания; но их слишком мало, если смотреть на беспрестанно разрастающуюся массу сведений человечества». К сожалению, «педагогическая обработка и мето́да преподавания» по-прежнему мало учитывают возрастные возможности и особенности детей.

Учение, как и любая умственная деятельность, — тяжелый труд. Мы часто забываем, что учебная работа — это работа, требующая и значительных физических усилий, это утомительная работа, которую ребенок должен выполнять не только, «когда хочется», но ежедневно в течение 10—11 лет. Такая работа может стать просто непосильной и из-за несоответствия методик — неудачи, непонимание взрослых, неверие в собственные силы и опять... неудачи. Так теряется «жажда знаний». Этот процесс усугубляется той «педагогической обработкой и методой преподавания», которые, подобно машине, вталкивают в ребенка новые куски разрозненных знаний по принципу «кое-что из всего», мало считаясь с индивидуальностью ученика, гася не только «живость ума», но и просто желание учиться.

Особенно остро проблема адекватности методик и технологий обучения уровню физиологической зрелости стоит в начале обучения (при поступлении в 1-й класс).

Многие широко используемые в педагогической практике инновации, новые методики и технологии обучения нуждаются

в физиолого-гигиенической экспертизе, которая позволила бы оценить возможность их использования в школе.

В первом разделе мы уже говорили о том, что более 60% детей-первоклассников имеют возрастную несформированность таких важнейших познавательных функций, как организация деятельности, моторное и речевое развитие, зрительное и зрительно-пространственное восприятие, интегративные функции (зрительно-моторные, слухо-моторные координации). Все эти функции являются основой формирования базисных учебных навыков — письма, чтения, счета. Нейрофизиологические исследования этих же детей позволили понять механизмы несформированности ведущих познавательных функций. Это прежде всего функциональная незрелость коры и регуляторных структур мозга. Причем у детей с трудностями обучения эта незрелость сохраняется на протяжении первых трех лет обучения в школе. Именно незрелость коры и регуляторных структур мозга определяет низкую эффективность организации и реализации всех познавательных процессов, не позволяя ребенку успешно учиться.

Оценить, рационально ли организован учебный процесс, несложно:

- нужно учесть общий объем учебной нагрузки (школьной и домашней). В среднем он составляет в первом классе 5,8 часа в день, во втором классе около 6 часов, в третьем и четвертом больше 6 часов;
- нужно учесть правильность составления расписания, которое должно учитывать дневную и недельную динамику работоспособности;
- нужно определить, достаточна ли двигательная активность детей в течение дня, недели.

Простейший анализ этих показателей в любой школе показывает и превышение учебной нагрузки, и нерационально составленное расписание, и недостаточную двигательную активность детей, что затрудняет обучение, создает условия для возникновения школьных проблем. Представим себе самую простую ситуацию — 5-й урок в 3-м классе — математика. Дети устали, работоспособность на нуле, а учитель объясняет новый сложный материал. Эффективность такой учебы тоже нулевая. Дома все нужно будет учить сначала, а это увеличивает время приготовления домашних заданий (если есть кому объяснить и помочь). Если помощь оказать некому, то появляется «пробел»,

затем следующий, и, как результат, через несколько месяцев — «отстающий ученик» с комплексом школьных трудностей.

Оценивая организацию учебного процесса, мы не анализируем в этой главе общий режим и нагрузку (об этом см. следующую главу).

Адекватность нагрузки и эффективность организации учебного процесса прежде всего отражаются на работоспособности детей.

! Работоспособность является интегральным показателем функционального состояния организма, его изменений и в конечном итоге отражает рациональность организации учебного процесса, его соответствие возможностям ребенка, его эффективность. Динамика работоспособности позволяет увидеть, какой «ценой» достигается тот или иной педагогический результат.

Уровень работоспособности зависит от многих факторов: физиологических (функциональная зрелость организма, функциональное состояние, состояние здоровья и т.п.), психологических (самочувствие, эмоциональное состояние, мотивация и т.п.), внешнесредовых (условия организации деятельности, время дня, года и т.п.).

Работоспособность как интегральная характеристика функционального состояния отражает его изменения в течение урока, учебного дня, недели, года. Знание закономерностей динамики работоспособности позволяет рационально построить учебный процесс, снизить функциональное напряжение организма и повысить эффективность работы.

Существуют общие закономерности динамики работоспособности, в которой выделяется несколько периодов: врабатывание, устойчивый период (период оптимальной работоспособности), предутомление (период компенсаторной перестройки) и утомление. Схематически динамику работоспособности можно представить так:

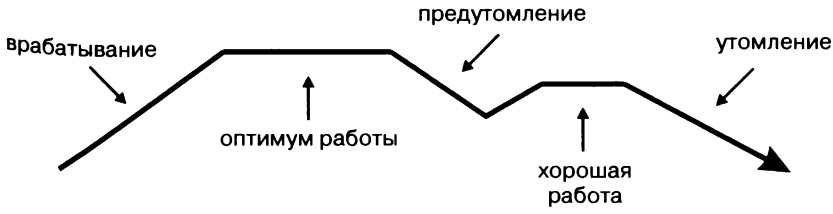


Рис. 24. *Схема периодов динамики работоспособности*

Врабатывание – период, когда происходит постепенное повышение работоспособности. В этот период работоспособность неустойчива, а эффективность ее не очень высока.

Оптимум – это время (период), когда организм работает наиболее эффективно, в оптимальном режиме. Высокая, устойчивая работоспособность не требует от организма чрезмерных усилий и энергозатрат, снижается напряжение, повышается согласованность в деятельности всех систем. Это период самой продуктивной учебной работы, но он не очень продолжительный.

Следующий этап – **предутомление**, когда еще возможна качественная работа, но это требует от организма значительного напряжения. В этот момент необходима пауза, разгрузка, смена видов деятельности, и возможно еще некоторое время хорошей (эффективной) работы. Это период, когда ребенок еще может работать качественно, но уже ценой значительного напряжения. Именно этот период характеризуется снижением внимания, ростом числа отвлечений, снижением темпа деятельности, повышением двигательной активности. Усилием воли ребенок может продолжить работу и даже улучшить ее качество, но ненадолго. Следующий период – **утомление**.

Утомление – особое функциональное состояние организма, оно может возникать и при длительной, но неинтенсивной работе, и при кратковременной, но интенсивной. Признаки утомления могут не проявляться достаточно длительное время, и сам ребенок словно не чувствует утомления, однако функциональное напряжение постепенно нарастает и в какой-то момент может проявиться в виде резкого снижения работоспособности, проявляющегося как отказ от работы («больше не могу»).

Количественно оценить утомление довольно сложно. Например, усталость может наступить при интенсивной и очень интересной работе значительно позже, чем при неинтересной и малоинтенсивной работе. Однако об утомлении, как правило, свидетельствует снижение работоспособности.

Первые признаки утомления учитель должен знать:

- снижение качества работы (количества правильных ответов), повышение числа ошибок;
- резкое ухудшение почерка;
- изменение поведения ребенка: он становится или беспокойным и очень подвижным, или вялым, рассеянным, невнимательным, часто отвлекается;

• изменение регуляции физиологических функций (внешне это не проявляется, хотя иногда отмечается повышенная потливость, покраснение лица);

• появление жалоб на усталость. У некоторых детей процесс торможения при утомлении столь силен, что они могут и заснуть.

В то же время все изменения в организме, связанные с утомлением, носят временный характер и исчезают в процессе отдыха или при смене деятельности. Учебный процесс не должен исключать утомления вообще, но должен строиться таким образом, чтобы отдалить его наступление и, самое главное, предупредить его возникновение.

Первым и очень информативным признаком утомления является изменение почерка. Особенно отчетливо это видно у тех детей, которые обычно пишут аккуратно и правильно. Нарушается регуляция вегетативных функций, внешне это иногда проявляется как потливость (у детей сильно потеют руки), покраснение лица, могут появиться жалобы на головную боль или боль в животе. Наиболее частым проявлением утомления является так называемое двигательное беспокойство. После 5—10 минут учебной деятельности, связанной со статическим напряжением (относительно неподвижной определенной позой при письме, чтении, работе за компьютером), ребенок начинает «крутиться», многократно менять позу.

В процессе учебных занятий рекомендуется проводить физкультпаузы (физкультминутки), они снимают не только мышечное, но и эмоциональное напряжение, позволяют переключиться с одного вида деятельности на другой.

Следует отметить, что утомление обладает двойным биологическим действием. С одной стороны, оно является защитной реакцией организма и охраняет его от чрезмерного напряжения, с другой — стимулирует восстановительные процессы, раздвигает границы функциональных возможностей (фактически повышает адаптивный резерв). Количественно оценить утомление позволяют показатели работоспособности, а качественная оценка утомления очень сложна. Как правило, дети младшего школьного возраста не всегда адекватно оценивают собственное состояние — при очень интересной, эмоционально значимой деятельности внешние признаки утомления могут не проявляться достаточно длительное время, и сам ребенок увле-

ченно работает, однако функциональное напряжение накапливается и неизбежно резкое снижение работоспособности, отказ от работы («больше не могу»). Дети более старшего возраста (с 10–12 лет) уже хорошо дифференцируют состояние утомления и даже предутомления (компенсаторной перестройки), умеют регулировать и ограничивать работу.

От чего зависит продолжительность отдельных фаз работоспособности? От очень многих и разнообразных причин.

Один из факторов – **возраст**. Чем младше ребенок, тем продолжительнее врабатывание, короче период работоспособности, более четко выражен период компенсации и более резко проявляется утомление.

Следующий фактор – **состояние здоровья**. У детей с хроническими заболеваниями и особенно у часто и длительно болеющих детей, как правило, отмечаются низкая и неустойчивая работоспособность, удлинение периода врабатывания, сокращение периода оптимальной работоспособности, быстрое наступление утомления.

Еще один фактор – **функциональная зрелость организма, соответствие условий и требований работы функциональным возможностям ребенка**. Именно функциональная зрелость коры и регуляторных структур мозга определяет возможность ребенка к организации деятельности, особенности организации внимания, продолжительность врабатывания, способность определенное время работать без отвлечений и в конечном итоге – эффективность работы.

Начало обучения (6–7 лет) в школе (период адаптации) отличается низкой, неустойчивой работоспособностью, выраженным напряжением и резким развитием утомления.

Рациональная организация учебных занятий сокращает период врабатывания, способствует удлинению периода оптимальной работоспособности и отодвигает, делает менее выраженным утомление.

Важно отметить, что общие закономерности динамики работоспособности достаточно четко проявляются на протяжении урока, в течение учебного дня и в течение учебного года.

Рассмотрим динамику работоспособности во время урока в начальной школе: первые 3–5 минут – врабатывание, затем 10–15 минут оптимальной работоспособности, еще 5–7 минут неустойчивой работоспособности и утомление.

Если учитель, входя в класс, говорит: «Открыли тетради, быстро начинаем писать контрольную работу (решать примеры, писать изложение)», то результат может быть очень низким (отсутствие времени на врабатывание приведет к эмоциональному напряжению, повышению тревожности, что удлинит врабатывание и резко сократит период оптимума). То же самое происходит в ходе урока при быстрой смене видов деятельности: «Закрыли учебники, открыли тетради, начинаем писать (считать)...» Следует помнить и о том, что продолжительность периодов врабатывания, оптимума, утомления зависит от функционального состояния ребенка и его индивидуальных особенностей. Например, у медлительных детей период врабатывания в 1,5–2 раза продолжительнее, удлиняется врабатывание у утомленных и ослабленных после болезни детей. Не менее значим возраст. Так, например, период врабатывания детей 5–6 лет составляет 5–6 минут, а оптимума 10 минут; у 6–7-летних период врабатывания сокращается до 1,5–3 минут, а оптимума удлиняется до 15–17 минут. Установлено, что оптимальная продолжительность урока – 40–45 минут (это продолжительность интенсивной интеллектуальной деятельности и взрослого человека). При этом наименее эффективны первые, пятые и последующие уроки. Планируя любую работу на уроке, необходимо учитывать эти закономерности.

Дневная динамика работоспособности также дает достаточно четкую картину. Первый урок – врабатывание, второй и третий – оптимум, на четвертом повышается напряжение и снижается качество, а пятый урок в начальной школе неэффективен. Разумеется, успешная работа возможна и на пятом уроке, но при этом резко возрастает функциональная цена учебной нагрузки.

Специальные исследования показали, что к 4-му уроку работоспособность первоклассника снижается в 2 раза, и случаи сильного утомления отмечаются у четверти детей. У шестилеток-первоклассников также отмечено резкое падение работоспособности уже после первого урока, а утомление в конце дня выявлено почти у 70% детей даже при облегченном режиме дня. Понятно, что пятые и шестые уроки в начальной школе не только нецелесообразны (слишком высоко напряжение и низка эффективность), но просто вредны, так как ребенок будет работать на фоне утомления. Следует учесть, что при чрезмерной интенсивной работе у учащихся младших классов снижение ра-

ботоспособности начинается со 2-го урока, а на 3-м наблюдается резко выраженное утомление.

Улучшить состояние ребенка в течение дня, отодвинуть утомление, снять усталость помогают физиологические «стимуляторы». В качестве таких стимуляторов предлагают использовать: активную прогулку (это может быть часовая прогулка после 3-го урока), физкультминутки, холодовые раздражители (обтирание влажной салфеткой лица и шеи), звуковые раздражители.

Важно знать и оптимальную продолжительность различных видов деятельности на уроке, например, продолжительность непрерывного чтения в 6 лет не должна превышать 8 минут, в 7–8 лет – 10 минут, в 9 лет – 15 минут. Продолжительность непрерывного письма в 7 лет – всего 2 минуты 40 секунд в начале урока и 1 минута 45 секунд – в конце. Экспериментальные данные показывают, что оптимальная организация урока – главный фактор предохранения от предметного утомления и повышения функционального напряжения. Эффективная и непрерывная интеллектуальная работа в 5-м классе возможна в течение 20–25 минут. У старшеклассников период эффективной непрерывной интеллектуальной работы не намного выше – 30–35 минут, но хорошо сформированные механизмы произвольной регуляции деятельности позволяют в этом возрасте значительно удлинить период высокой работоспособности, и при высокой мотивации старшеклассники могут в течение нескольких часов увлеченно заниматься.

Рационально организованный урок – это не только урок, в котором учтена продолжительность отдельных моментов, но что еще более важно – соблюдается оптимальный темп деятельности, не создается ситуация временно́го цейтнота, подгонки, дефицита времени. Следует помнить, что информационные перегрузки в сочетании с постоянным дефицитом времени – ведущие факторы нарушения функционального состояния и нарушений психического здоровья. В тех случаях, когда они сочетаются с высокой мотивацией, невротизирующее действие таких нагрузок усиливается. Таким образом, неправильно организованный урок может быть фактором прямого действия, вызывающим нарушение в состоянии здоровья и комплекс школьных проблем.

Большое значение в сохранении работоспособности и укреплении здоровья имеет правильная организация учебной недели. **В недельной динамике работоспособности** можно отметить те

же периоды: понедельник – врабатывание, вторник, среда – оптимум, в четверг повышается напряжение и снижается эффективность работы (то есть растет ее физиологическая «цена»), в пятницу работоспособность ниже, чем в другие дни недели.

Нетрудно убедиться, что трудные задания, новый материал, контрольные работы потребуют значительно большего напряжения в дни врабатывания или накопления утомления. Это можно учитывать, распределяя учебную нагрузку. Есть опыт многих школ, показывающий, что четверг можно сделать днем своеобразной разгрузки (экскурсия, бассейн, прогулки, рисование, музыка), и тогда пятница и суббота становятся днями «высокой и устойчивой работоспособности». «Разгрузочный» четверг в этом случае играет роль «физиологического стимулятора», как физкультминутка на 25-й минуте урока или как прогулка после 3-го урока.

В последние годы многие школы работают в режиме пятидневной учебной недели. Два дня отдыха ребенка в семье имеют безусловный положительный социальный эффект, но при одном условии – если это действительно рационально организованный отдых в благоприятной социальной обстановке. К сожалению, у значительной части детей это два дня безнадзорной беготни или, наоборот, жесткого давления и выяснения отношений со взрослыми. В этих случаях положительного социального эффекта нет, и остаются негативные эффекты нарушения недельного ритма и динамики работоспособности: удлиняется период врабатывания (понедельник, вторник), сокращается период оптимальной работоспособности (среда), отмечается более сильное утомление (пятница). К тому же увеличивается ежедневное число уроков.

Вывод о целесообразности и эффективности «пятидневки» могут и должны сделать в каждой школе самостоятельно, исходя из условий жизни ребенка и в школе, и дома, но выбирая в качестве приоритетов не желание учителей и родителей, а реальные возможности детей. Пятидневка рациональна только при сокращении объема общей недельной нагрузки, изменении всей системы работы в школе.

Интересно, что **годовая динамика работоспособности** очень близка к стандартной кривой. Первые месяцы обучения (адаптация) – врабатывание, причем этот период наиболее длителен (6–8 недель) в 1-м классе, затем во 2–4-м классах сокращается до трех-четырех недель, опять увеличивается в 5-м

классе до четырех-шести недель и в последующие годы обучения составляет две-три недели.

Наступление утомления в течение года сдерживается каникулами, играющими роль физиологических «стимуляторов». Наиболее трудными периодами учебного года на протяжении всех лет обучения являются: период после 20-го декабря и середина февраля. Первый спад работоспособности (в декабре) компенсируется зимними каникулами. Каникулы могли бы дать больший эффект, если бы они начинались 25 декабря. Второй спад работоспособности (в феврале) также рекомендуется компенсировать 7–10-дневными каникулами в середине февраля (для младших школьников) либо снижением нагрузки (для учащихся основной и старшей школы).

Желание учителя повысить эмоциональность урока, изменить форму работы, переключить внимание учащихся вполне реализуется при использовании различных технических средств – компьютера, телевидения, кинофильмов, диафильмов, звукозаписи. Но все хорошо в меру, и, если на одном уроке учитель пытается использовать все сразу или в течение целого урока «крутит» фильм, ожидаемого эффекта не будет.

Применение технических средств создает повышенную нагрузку на центральную нервную систему, особенно на зрительный и слуховой анализаторы, и частое переключение достаточно сложно, а длительное использование этих же технических средств сильно утомляет ребенка. Существуют рекомендованные нормы длительности использования технических средств обучения на уроках. Например, в 1–2-м классе длительность просмотра диафильмов и диапозитивов составляет 7–15 минут, кинофильмов – 15–20 минут, телепередач – 5 минут.

Особого внимания требует работа учащихся с компьютером. Работа за компьютером (даже в течение 10–15 минут) – это интенсивная интеллектуальная нагрузка, требующая направленной концентрации внимания и работы без отвлечений. Такая работа связана не только с максимальной мобилизацией всех познавательных функций (памяти, внимания, мышления), но и со значительным напряжением механизмов, обеспечивающих произвольную организацию и регуляцию деятельности.

Работа за компьютером связана и с достаточно высоким эмоциональным напряжением. При этом чем интереснее, увлекательнее задание, тем выше может быть эмоциональное напряжение, эмоциональная нагрузка. Работа за компьютером со-

провождается статическим напряжением мышц руки, кисти, пальцев, обеспечивающих удержание относительно неподвижной позы. Работа за компьютером связана с интенсивной работой зрительного аппарата, напряжением зрения. Напряжение при работе глаз определяется не только тем, что экран компьютера (даже самого совершенного) незаметно пульсирует, объекты не неподвижны, а порой движутся в поле зрения с очень большой скоростью. Кроме того, в процессе работы необходим и быстрый перевод взгляда с экрана на клавиатуру и обратно.

Специальные исследования доказали, что длительная работа за компьютером ведет к нарушению зрения. Негативное влияние на функциональное состояние организма может оказать скорость подачи стимулов на экране монитора.

Особое напряжение организма вызывает статическая поза при работе за компьютером, связанная с напряжением мышц плечевого пояса (шея, плечи, руки). В компьютерных классах (при работе компьютеров) повышается температура воздуха, влажность, электромагнитное излучение.

В то же время работа за компьютером, если она правильно организована, имеет немало преимуществ: она интересна, увлекательна, развивает творческие способности, способствует развитию внимания, памяти, мышления.

Работа за компьютером предъявляет требования к развитию ряда познавательных функций. Это:

- сформированность механизмов организации и регуляции деятельности – развитие механизмов внимания, восприятия, памяти, мышления;
- развитие зрительного и зрительно-пространственного восприятия;
- развитие сложнокоординированных движений руки (кисти, пальцев);
- развитие интегративных функций – зрительно-моторных и слухо-моторных координаций.

Следует отметить, что у большинства школьников все эти функции к началу обучения в школе недостаточно сформированы, и их развитие идет постепенно от 7 к 10 годам. Все это позволяет считать работу за компьютером достаточно напряженным видом учебной деятельности, и именно поэтому важна рациональная организация учебного процесса при использовании компьютера.

Эффективность и успешность любой учебной работы школьника младших классов определяется сформированностью механизмов организации деятельности, что обусловлено зрелостью коры и регуляторных структур мозга. Почти у 70% учащихся 6–7 лет эти механизмы не сформированы, поэтому произвольная регуляция сложных видов деятельности (к которой, безусловно, относится работа за компьютером) затруднена. Организация деятельности включает ряд последовательно реализуемых компонентов деятельности:

- концентрацию внимания, восприятие инструкции (задания);
- планирование работы (выполнение работы в определенной последовательности);
- работу без отвлечения и переключений в течение определенного времени (во 2-м классе – до 10 минут, в 3–4-м – до 15 минут);
- контроль действий по ходу выполнения работы, коррекцию работы;
- возможность принятия помощи;
- завершение и собственную оценку работы.

Для обеспечения эффективной организации внимания при работе за компьютером необходимо соблюдать следующие условия:

1. Непосредственной работе должна предшествовать 1,5–2-минутная подготовка к новому виду деятельности. Это может быть подготовка рабочего места, приготовление необходимых материалов, расположение клавиатуры, коврика, мыши, принятие удобной позы, включение компьютера и необходимой программы.

2. Эффективное и качественное выполнение задания в значительной мере определяется четкостью, ясностью инструкции. Нечеткость инструкции, непонятные слова, многоступенчатость действия создают помехи в восприятии, затрудняют его и снижают концентрацию внимания. Поэтому инструкция (любое задание) должна быть четко сформулирована. Сложное (многоступенчатое) задание должно быть разделено на этапы, и определена последовательность выполнения этих этапов. Кроме этого, должны быть четко определены критерии завершения работы.

3. Объем каждого задания должен быть рассчитан на 3–5 минут непрерывной работы в 1–2-м классе и 5–8 минут – в 3–4-м классах.

4. Работа за компьютером должна вестись **в индивидуальном темпе** (особенно на начальных этапах при освоении навыков работы с мышью и клавиатурой, при письме элементов и букв иностранного языка и т.п., эти виды работы на начальном этапе требуют **очень медленного, пошагового** освоения каждого действия).

5. После напряженной работы целесообразно использовать упражнения для снятия напряжения.

При планировании учебных занятий необходимо помнить, что в каждой деятельности, в том числе и учебной, есть некий (к сожалению, трудно определяемый) уровень эмоционального напряжения, при котором выполнение деятельности неэффективно. Доказано, что слабые и умеренные эмоции (хотя прогнозировать их воздействие пока тоже невозможно, ведь то, что может быть слабым фактором для одного ребенка, для другого будет чересчур сильным) являются организующими, а сильные – дезорганизующими. И если сказка, рассказанная на уроке математики для разрядки, у детей вызвала слишком сильные эмоции, то запомнится сказка, а не то, что «проходили» на уроке. Дело еще и в том, что психоэмоциональное напряжение очень быстро истощает организм и приводит к быстрому падению работоспособности.

Однако резкое падение работоспособности и утомительность урока не всегда связаны с его трудностью. Многое зависит от уровня и методики преподавания, подготовленности ученика. Хорошо бы, конечно, дать табличку трудности уроков и их утомительности, а к ней приложить еще одну – с готовыми рецептами их ликвидации. Увы, в педагогике, в отличие от медицины, нет готовых рецептов, да и попытки определить степень трудности уроков, оценивая их влияние на организм учащихся, оказались неудачными. На одном и том же уроке разные дети утомляются по-разному (об индивидуальных особенностях динамики работоспособности мы еще расскажем). А значит, понятия «трудность урока» и «утомительность урока» – не однозначны.

Трудность – это объективное свойство урока, включающее конкретный объем знаний, умений и навыков, которые должен усвоить ученик, интенсивность работы и др., а утомительность – это субъективный индивидуальный показатель, характеризующий функциональную стоимость урока для каждого ученика. Нет и четких педагогических критериев оценки трудности урока. В то же время специальные исследования показали, что степень утомления школьников определяется не ка-

ким-либо одним фактором (объем, насыщенность, сложность, использование ТСО, интенсивность, эмоциональность и др.), а их совокупностью и сочетанием.

Урок – основная и практически единственная форма учебно-воспитательного процесса. «Уроки – основная часть партитуры школьного дня...» (Ш. Амонашвили). Как оценить утомительность урока? И можно ли построить урок так, чтобы он был менее утомительным? Учитель практически не имеет критериев оценки утомительности урока. Педагогически и физиологически считают, что правильно построенный урок должен способствовать высокой работоспособности и не приводить к значительному утомлению. Для того чтобы оценить утомительность урока, можно использовать результаты специальных исследований, проведенных сотрудниками Института гигиены детей и подростков.

Каждый урок оценивался по трем параметрам: трудности (в зависимости от характера мыслительной деятельности); насыщенности (по числу видов учебной деятельности, элементов урока, которыми были заняты школьники); характеристике эмоционального состояния учащихся (которая складывалась из оценки положительных реакций детей на учебную нагрузку, особенностей изложения учителем материала, формы и характера учебного задания и т.п.), а также по результатам подробного хронометража учебных занятий и анализа изменений функционального состояния организма учащихся и динамики их работоспособности. Сопоставление всех этих данных показало, что каждый показатель в отдельности (трудность, насыщенность, эмоциональность) в разной степени влияет на утомительность урока. По результатам этих исследований уроки чтения, русского языка, математики и природоведения оказывали практически одинаковое влияние на функциональное состояние организма учащихся и динамику их работоспособности. Но наиболее трудными оказались уроки природоведения (традиционно считается, что наиболее трудные уроки – русский язык и математика). Но именно на уроках природоведения детям давался большой объем новых знаний, требовалось решение логических задач, творческое применение знаний. Это естественно, ведь природоведение – интегрированный курс разных наук, представляющих целостную картину мира. По насыщенности учебными элементами (или видами учебной деятельности) первое место занимает чтение, а затем идут математика, русский язык, природоведение. Наиболее высокие эмоциональные ре-

акции вызывали уроки природоведения, за ними — уроки математики, чтения, русского языка.

Результаты этих исследований свидетельствовали, что низкая характеристика одного показателя урока в основном компенсируется высокой характеристикой другого. Например, при высокой трудности уроков природоведения работоспособность поддерживается, по-видимому, наиболее высоким эмоциональным фоном. Анализ функционального состояния организма учащихся и утомления показал, что утомительность урока определяется не каким-то одним фактором (сложностью материала или эмоциональностью), а определенным сочетанием, совокупностью трех основных факторов: трудностью, насыщенностью учебными элементами, эмоциональностью. При этом оптимальной может быть и высокая, и средняя, и низкая степень каждого из этих показателей.

Варианты благоприятного сочетания этих факторов на уроках в начальной школе приведены в таблице 4.

Таблица 4

Соотношение трудности (Т), насыщенности (Н) и эмоциональности (Э) урока при благоприятной реакции младших школьников на учебную нагрузку (по С.М. Громбаху, 1988)

Учебный предмет	Сочетание факторов учебного процесса
Чтение	Тв Нв Эс Тв Нс Эв Тс Нв Эв
Русский язык	Тс Нс Эв Тн Нс Эв Тв Нн Эв Тс Нс Эс
Математика	Тс Нс Эс Тн Нн Эс Тн Нс Эс
Природоведение	Тс Нс Эс Тс Нв Эс Тв Нв Эс Тв Нв Эс Тв Нв Эс

Примечание: факторы учебного процесса: Т — трудность, Н — насыщенность, Э — эмоциональность; степень выраженности фактора: н — низкая, с — средняя, в — высокая.

Эти исследования показывают, что не нужно бояться рассчитывать все факторы учебного процесса – радость и удивление, смену видов деятельности и объем учебного материала, интенсивность работы и ее длительность. Наоборот, знание и учет этих закономерностей не приведут к тому, что дети устанут от радости: «От радости можно устать, и тебе захочется задремать, заснуть» (Ш. Амонашвили). Все хорошо в меру, а силы и возможности детского организма далеко не безграничны.

Учет физиологических закономерностей изменения функционального состояния организма и работоспособности позволяет обеспечить благоприятные условия обучения, сохранить высокую и устойчивую работоспособность, то есть обеспечить рациональную организацию учебного процесса, не создающую условий для нарушения здоровья детей.

К сожалению, пока в школе есть все школьные факторы риска, действующие комплексно, системно, непрерывно и длительно. Напомним, что именно эти факторы – стрессовая тактика и прежде всего стресс ограничения времени, интенсификация учебного процесса, несоответствие методик и технологий обучения, нерациональная организация учебного процесса создают условия для возникновения школьных трудностей, усиливают и углубляют те проблемы, которые связаны с функциональным развитием ребенка.

Сегодня, как никогда, актуален тезис русского врача, автора книги «Физиология и естественная история о человеке» (1787) Амбодик-Максимовича: «...сильное и неумеренное напряжение ума в малолетстве больше вредит, чем пользы приносит».

Режим дня и школьные трудности

И учителей, и родителей бывает сложно убедить в том, что значительная часть школьных проблем связана с организацией общего режима дня, с тем, как распределяются нагрузки. Все знают о значении правильного режима, но исследования показывают, что рациональным можно считать режим лишь 20% младших школьников.

Вот два невыдуманных примера режима дня двух первоклассников, живущих в разных городах. О проблемах этих детей разговор особый.

Денису 6 с половиной лет, он первоклассник элитной школы. Семья живет за городом, поэтому дорога в школу (на машине) занимает не меньше часа. Встает Денис в семь, мама обычно минут 15 будит его, он просыпается с трудом и всегда «в плохом настроении». Дальше рассказ мамы: «Ходит полусонный, почти не ест, умывается и даже одевается с моей помощью. Все всегда забывает, а потом еще в машине досыпает». Занятия в школе начинаются в 8.30. В день обычно пять 35-минутных уроков с одной большой получасовой переменой. Поэтому вполне естественны нарушения внимания, ошибки, двигательное беспокойство и рост эмоционального напряжения к концу занятий. Негативные эмоции из-за неудач, огорчения мамы, невозможность сделать то, что нужно, часто заканчиваются истериками или взрывами агрессивности.

Первые два урока Денис — полусонный (жалобы учительницы), а потом — «угомонить невозможно». Занятия заканчиваются в 12.35, и примерно к двум часам Денис дома. Обедает, полчаса отдыхает. С трех до пяти часов три раза в неделю занимается английским с учительницей и два раза в это же время — музыкой. Потом примерно час гуляет во дворе, играет с собакой, катается на велосипеде или роликовых коньках, зимой расчищает дорожки и т.п., ужинает, смотрит телевизор и часов в семь, иногда в восемь садится за уроки. Вот тогда и начинается самое мученье. «Заниматься не хочет, ничего не помнит, ничего не знает, как будто в школе не был, — продолжает рассказ мама. — Он сам называет это сражением. Я с ним сражаюсь, требую, чтобы все сделал сначала на черновике, потом аккуратно переписал, иначе все исправлять приходится. Сражаемся с переменным успехом. Иногда я сдаюсь, и часть заданий так и остаются невыполненными. Иногда сидим допоздна (бывает и до одиннадцати). В последнее время (разговор с мамой — в марте) наши сражения заканчиваются какими-то агрессивными выходками Дениса — то тетрадь разорвет, то со стола все сбросит, а недавно я вышла, а он порезал ножницами занавеску на окне (его письменный стол стоит у окна). Долго не могу уложить его спать, большой уже, а все «песенку спой», «сказку расскажи». Спит тревожно, крутится, иногда вскрикивает».

Следует заметить, что на вопрос об успехах занятий английским и музыкой мама ответила весьма красноречиво: «Не знаю, будет ли он знать английский, но музыкантом точно не будет».

Мама считает, что «главная проблема — школа. Он ведь до школы очень хорошо читал и пересказывал, а теперь читает и не может уловить смысл, много ошибок, пишет неграмотно, неаккуратно и по математике отстает».

Попробуем проанализировать режим и нагрузку Дениса и сравнить их с теми нормативами, которые существуют для шестилетних первоклассников.

Сопоставим примерный рекомендуемый режим дня первоклассника (А) и режим дня Дениса (Б):

А		Б	
7.00	Пробуждение	7.00	Пробуждение, завтрак
7.00—7.30	Утренняя гимнастика, закаливающие процедуры	7.30—8.30	Дорога в школу
7.30—7.50	Умывание, уборка постели, утренний завтрак	8.30—12.30	Занятия в школе
7.50—8.20	Дорога в школу	12.30—14.00	Дорога из школы
8.20—12.30	Занятия в школе	14.00—15.00	Обед, отдых
12.30—13.00	Дорога из школы домой (прогулка)	15.00—17.00	Занятия английским или музыкой
13.00—13.30	Обед	17.00—18.00	Прогулка
13.30—14.30	Дневной сон или отдых	18.00—19.00	Ужин, отдых
14.30—16.00	Прогулка на воздухе	19.00—21.00 (22.00)	Уроки
16.00—17.00	Приготовление уроков	22.30 (23.00)—7.00	Сон

Первое – сон, который должен восстановить силы ребенка, снять напряжение, накопленное в течение дня. Сон должен быть достаточным по продолжительности. Для шестилетнего Дениса – **не менее 10 часов**, а он спит в лучшем случае **8 часов**. Кроме того, сон Дениса беспокойный, а значит, он фактически не отдыхает, и вполне понятно, почему утром ему трудно встать. Здоровый ребенок должен проснуться бодрым, обязательно сделать зарядку (10—15 минут самых простых упражнений под музыку прогонят сон), умыться, обтереться мокрым полотенцем или принять душ. Завтрак, причем горячий, с вкусной кашей, стаканом сока, а не с сухим бутербродом, обязателен. Эти элементы режима у Дениса отсутствуют. Двухчасовая доро-

га в школу и обратно тоже могла бы использоваться. Мы не обсуждаем целесообразность столь длительных поездок, которые, конечно, утомляют ребенка (об этом должны подумать родители, когда выбирают школу). Это могло бы быть наблюдение за изменением природы, повторение стихотворения, или таблицы умножения, или, наконец, заданий по английскому (варианты можно найти). Тогда первые два урока не проходили бы бесполезно (все это приходится учить вечером).

Эффективность вечерних занятий очень низка, и поэтому школьные трудности накапливаются и становятся все более выраженными, несмотря на то что школьные условия почти идеальны. Как показывает опыт, бóльшая часть учащихся начальной школы готовит уроки вечером, когда родители приходят с работы. Родители считают, что ученикам младших классов необходим контроль, причем контроль не только результатов выполнения домашних заданий, но и текущий контроль по ходу выполнения этих заданий. Так и сидят мамы и бабушки (иногда папы) за спиной ребенка, направляя, подсказывая, предупреждая... И ребенок привыкает не контролировать свою работу, не отвечать за ее результат. Больше того — постоянный контроль раздражает, создает напряжение, и нередко подобное приготовление уроков заканчивается вспышкой (всплеском) эмоций, агрессией. Эта ситуация характерна и для Дениса.

Хроническое утомление в сочетании с негативными эмоциями создает условия не только для возникновения школьных проблем, но и для нарушения психического здоровья ребенка. Уже сейчас можно отметить признаки такого расстройства у Дениса: беспокойный сон, неадекватные реакции, плохой аппетит, вялость или двигательное беспокойство.

Целесообразность 1,5—2-часовых ежедневных занятий английским и музыкой сомнительна. Во-первых, это очень длительные занятия, их можно было бы сократить до 45 минут — 1 часа, а, во-вторых, эти занятия проводятся как раз в то время, когда Денис должен был бы готовить домашние задания, когда после обеда и отдыха восстанавливается работоспособность (после школы он утомлен, работоспособность снижена). А Денис садится за уроки в 7—8 часов вечера, в период резкого снижения работоспособности, тогда, когда сил уже совсем нет, фактически он вынужден работать в состоянии утомления в течение 2—3 часов.

Итак, режим дня учащихся 1 класса должен предусматривать:

- полноценный ночной сон (не менее 10–11 часов);
- активный отдых (прогулки) на воздухе (не менее 2,5 часа);
- дневной сон (для ослабленных детей) (1–1,5 часа);
- свободное время (игры, чтение, любимые занятия, TV, компьютер) (не менее 1,5 часа);
- время на гигиенические процедуры и самообслуживание (не менее 1,5 часа);
- время на еду (4–5 раз) (не менее 1,5 часа);
- учебные занятия + дорога в школу (4–5 часов);
- домашние занятия (до 1 часа);
- дополнительные занятия (музыка, спорт и т.п.) (до 1 часа).

Основные нарушения режима дня Дениса:

- недостаточный по продолжительности сон (причем сон неполноценный, беспокойный из-за того, что ребенок перевозбужден, переутомлен, переполнен негативными эмоциями);
- перегрузка дополнительными занятиями (английский, музыка);
- недостаточное время для прогулок на воздухе;
- сниженная двигательная активность;
- длительное (в период сниженной работоспособности после 19 часов) выполнение домашних заданий.

Следует заметить, что причиной возникших у Дениса школьных проблем является **только нарушение режима**. Мы уже отметили, что в школе условия почти идеальны, отношения не осложнены конфронтацией с учителем, наоборот, учитель максимально использует варианты индивидуальной работы и старается учесть состояние ребенка. Нетрудно представить себе, к каким проблемам могло бы привести подобное нарушение режима у ребенка, имеющего еще факторы риска в функциональном развитии. А если к этим проблемам добавить школьные факторы риска, конфликт с учителем... К сожалению, часто так и бывает – к незначительной несформированности познавательных функций (факторы риска в развитии) прибавляется, пусть даже один, школьный фактор риска, а в сочетании с нарушениями режима все вместе создает условия для возникновения очень сложных щкольных проблем.

Разберем еще один пример. Игорю тоже шесть с половиной лет. Он — «студент 0Б класса Университета...» (не будем называть Университет, но так написано в характеристике школьного психолога — «нулевого Б класса»). Первый год в школе, ноябрь, собственно говоря, любые проблемы еще возможны — адаптация. Но угроза отчисления заставила родителей приехать на консультацию, чтобы разобраться, в чем причина серьезных проблем, проблем неожиданных, на которые остро реагируют и родители (недоумевают и гневаются), и сам Игорь (огорчен и растерян).

Из характеристики учителя: «Невнимателен, рассеян, постоянно крутится, на вопросы отвечает невпопад... в тетрадях грязь, часто выполняет не те задания, которые заданы, много исправлений, ошибок, не помнит написание букв, все буквы неровные, сильный нажим, даже лист прорывает... при чтении торопится, пропускает слоги, слова... плохо выполняет математические задания, много ошибок, не доводит задание до конца... из-за постоянных отвлечений выполняет только часть заданий... еще ему очень трудно танцевать, он совсем не помнит движений, плохо координирует их».

Из характеристики психолога: «Ребенок импульсивен... хорошо развит, но моторно неловок, речь образная, богатый словарный запас, хорошо общается, мотивация учения — высокая, однако несформированы приемы учебной деятельности...»

Из рассказа мамы: «Он был очень хорошо подготовлен к школе, читает с четырех лет, пишет сказки, вместе с братом (он старше на два года) решает всякие головоломки и в «Монополию» его обыгрывает, и в шахматы играет. Что происходит в школе — непонятно. Кажется, все, что проходят в школе, он не слышит, не видит, не знает. Стал хуже и неохотно читать, раньше читал с выражением, четко, ясно, а теперь глотает окончания слов, или вдруг — пауза в середине слова. Я с ним уроки делать не могу, нервничаю, срываюсь, поэтому уже две недели к нам приходит учительница-пенсионерка, очень спокойная, знающая, занимается с ним по два часа, больше просто нет времени».

На просьбу описать один день Игоря с утра до вечера мама рассказала: «Встает в семь — семь двадцать (когда как разбудить удается), одевается, умывается, завтракает без особого желания — чаще стакан сока, тост с сыром. В школу идет со старшим братом. Занятия с 8.30 до 13.30, иногда бывает факультатив, тогда заканчивает в 14—14.15. Дома — обычно к 15 часам, обедает (тоже без желания). В 15.30 приходит учительница, занимаются 1,5—2 часа. В 18.15 он уже должен быть в музыкальной школе (2 раза в неделю до 19 часов) или в английской школе (он ходит туда тоже два раза в

неделю второй год, занятия до 19.30). Вечером нужно еще позаниматься музыкой или английским (английский обычно оставляем на субботу, воскресенье), и телевизор посмотреть хочется, и поиграть. Спать ложится поздно, раньше одиннадцати уложить невозможно, у них с братом вся активная жизнь после девяти начинается... Он так активен вечером, как будто целый день ничего не делал. Совсем не устает. Правда, обычно заканчивается это слезами — то с братом поспорят, то подерутся, то отец прикрикнет — обидится, то вредничать начинает — это не так, это не буду... Зато в субботу и воскресенье отсыпаются до бассейна (на плавание к 13.00).

Услышав вопрос: «Когда Игорь бывает на воздухе?» — мама даже возмутилась: «Когда же гулять, у нас нет времени, мы и так на тхеквондо перестали ходить, ребенку нужно спортом заниматься, но некогда».

Подведем итог. Три месяца ребенок трудится без отдыха (одна нагрузка сменяет другую), без воздуха (без прогулок на воздухе, не считая дорогу в школу и обратно), без нормального сна. При этом одна неудача следует за другой, и школьные проблемы накапливаются. Часть из них связана с нарушениями режима, перегрузкой и перенапряжением. Углубленное обследование показало, что у ребенка нарушено развитие моторных функций – нарушена регуляция и больших движений (учитель указывает на трудности координации танцевальных движений), и сложнокоординированных движений руки (это одна из причин трудностей обучения письму). Как выяснилось, у ребенка была задержка моторного развития (результат тяжелой беременности и родов).

Представление мамы о том, что Игорь «совсем не устает» и поэтому активен поздно вечером, – типичная ошибка взрослых, они считают, что ребенок должен «валиться с ног» от усталости, хотеть спать. Игорь, естественно, устает за день (тем более при таких нагрузках), но чрезмерная активность – не признак отсутствия усталости, а признак перевозбуждения, при котором «срывы» вполне естественны. Это разрядка, и она необходима.

Запинки в речи и непроизвольное подергивание плечами (на которое мама не обратила внимания), беспокойный сон, трудности концентрации внимания (не те задания, ошибки и т.п.) свидетельствуют не просто о перенапряжении, а о нарушении здоровья ребенка. Это (как и в случае с Денисом) признаки неврозоподобного расстройства, которое может превратиться

в невроз, тем более что ребенок остро переживает свои неудачи, воспринимает их как несправедливость: «Я ведь не дурак, а у меня ничего не получается». Эмоциональная агрессивность негативных оценок учителя, по-видимому, только усугубляет ситуацию. Мы привели письменную характеристику, которую дал учитель. Обычно при письме формулировки смягчаются, но в этой характеристике они не смягчены, и это дает основание предположить, что учитель не склонен учитывать особенности ребенка. Вполне вероятно, что свое недовольство ребенком учитель не скрывает.

Выяснилось, что занятия музыкой даются с большим трудом (это также результат несформированности моторных функций), а вот в английском Игорь делает большие успехи.

Наш разговор с родителями продолжался долго. Мы обсуждали историю развития ребенка, искали (и находили вместе) причины многих его проблем, анализировали режим дня и нагрузку, искали варианты изменения ситуации. Вместе с Игорем решали, чем стоит «пожертвовать» — музыкой или английским, и когда решили — музыкой, напряженный и хмурый Игорь вдруг закричал: «Ура!» Мы вместе составили режим на каждый день недели, а родители и Игорь дали друг другу слово, что постараются помочь друг другу.

Игоря «разгрузили» — музыку сняли, время на английский сократили, на домашние задания отвели не больше часа, включили в режим обязательные 1—1,5-часовые прогулки перед сном, определили, что спать он будет ложиться в 21.00—21.30, а в воскресенье добавят 1,5-часовые прогулки утром и перед сном. После прогулки теплый душ, стакан молока с ложкой меда и легкий расслабляющий массаж — поглаживание. Такой ритуал перед сном полезен всем младшим школьникам, особенно тем, кто сильно устает, напряжен, тревожен.

Вместо «сумасшедших игр» до вечерней прогулки стали читать вслух (чтецы — по очереди Игорь, его брат, мама, папа). За утреннюю зарядку ответственным был назначен папа, за вечернюю прогулку — мама (через месяц мама призналась, что вечерняя прогулка и ей пошла на пользу).

До зимних каникул было еще сложно. Но постепенно Игорь привык к режиму, стал спокойнее спать, вставал бодрым, делал зарядку, завтракал с аппетитом. Школьные неудачи если и случались, то не казались неисправимыми. Правда, почерк остался «небрежным» (по мнению учительницы), впрочем, у детей с на-

рушением моторного развития на красивый почерк рассчитывать не приходится, но при адекватной методике письмо может быть четким и грамотным.

Учебный год Игорь закончил с четверками по всем предметам и с пятеркой по английскому в английской школе. Нужно заметить, что мама Игоря вначале была разочарована теми мерами «коррекции», которые мы предложили, и это обычная реакция. Такие рекомендации нередко вызывают разочарование родителей, дескать, несерьезно как-то: ребенку тяжело, речь идет даже о невротических проявлениях, а рекомендуют не таблетки, не какие-то кардинальные меры, а советуют обратить внимание на режим дня.

Ситуации, когда нарушения режима становятся причиной школьных трудностей или усугубляют их, осложняя уже имеющиеся проблемы, совсем не редки, и учителю важно знать, чем занимается ребенок после школы. В то же время убедить родителей в необходимости соблюдения режима дня бывает очень сложно или почти невозможно, если у учителя нет объективных данных о режиме дня своих учеников.

Самые простые истины о том, что ребенок должен вовремя ложиться спать и достаточно гулять, знают почти все. Но вот границы «вовремя» и «достаточно» довольно растянуты, а еще чаще — знание и реальная жизнь совсем не одно и то же. «Знаю, что должен лечь в девять, в полдесятого, но не получается...» Эти оговорки типичны.

Трудно убедить родителей в том, что многие проблемы обучения, ухудшение здоровья связаны именно с нарушениями режима дня, в том, что это не просто распорядок дня, «когда вставать, когда ложиться спать» и он придуман не для того, чтобы создавать дополнительные сложности, а основан на закономерностях динамики работоспособности ребенка.

Веским аргументом в таких случаях может стать анализ режима дня школьников определенного класса. Провести такой анализ несложно. Мы предлагаем анкету «Режим дня школьника», анкета заполняется родителями в течение недели. При анализе анкеты можно получить данные о продолжительности каждого режимного момента (сна, отдыха, приготовления уроков и т.д.) в каждый день недели и в среднем за неделю. Лучше, если в анкете будет регистрироваться не продолжительность (1 час, 1,5 часа и т.п.), а время (с 12.30 до 13.30). Тогда можно будет определить не только продолжительность, но и

время, когда ребенок готовил уроки, ел, гулял и т.п. Полезно сравнить динамику режима дня учащихся в течение года. Сводная таблица режима дня позволяет проследить, как изменяется режим учащихся, определить, с чем связано, например, увеличение времени на выполнение домашних заданий, или решить какие-то другие вопросы. Для беседы с родителями можно посчитать процент детей, соблюдающих режим, процент выполняющих или не выполняющих те или иные режимные моменты, и т.п. Анализ режима позволяет увидеть «невидимые» факультативы, дополнительные уроки, нулевые занятия, а также увеличение домашних заданий, в чем очень полезно убедиться учителю.

Особенно важно проанализировать режим дня тех школьников, у которых есть трудности обучения, а при выборе мер коррекции первым условием должна быть нормализация режима.

Любому учителю важно знать реальную картину учебной нагрузки своих учеников. Наш недавний опрос более ста учителей начальных классов показал, что реальная ситуация организации режима дня своих учеников практически неизвестна. Анализ режима дня, который они провели в своих классах, оказался настолько неожиданным, что пришлось провести круглый стол для обсуждения выявленных проблем. Самой большой неожиданностью для всех учителей была продолжительность приготовления домашних заданий. Почему-то почти все были уверены, что дети мало занимаются (а главное, считали, что в этом нет большой необходимости, так как все «разжевывают» в классе). Исключением были учителя школ с углубленным изучением иностранных языков, но и они были уверены, что основное время приготовления домашних заданий отводится на иностранный язык, а оказалось, что это время распределяется почти равномерно на все предметы.

Еще одним удивительным для педагогов фактом было практически полное отсутствие времени на прогулки. Раньше вместо прогулки дети сидели у телевизора, а теперь уже с первого класса почти 60% детей проводят за компьютером 1–1,5 часа.

Подробное описание методики анализа школьных факторов риска мы даем в главе «Как определить причины школьных трудностей».

«Трудные» взрослые (учитель, родители) и школьные проблемы

Мы объединили в одну главу проблемы взаимодействия с детьми учителя и родителей потому, что они взаимосвязаны, стандартны и типичны. Очень интересно в этом плане одно наше исследование. Мы попросили учителей начальных классов ответить на вопрос: «Удовлетворены ли вы взаимодействием с родителями ваших учеников? Если нет, то почему?» Большая часть учителей оказалась не удовлетворена взаимодействием, а в качестве основных причин названы безграмотность родителей, конфликтность, чрезмерные требования, отсутствие строгости. А потом мы выбрали из этой же группы тех учителей, чьи дети ходят в школу (то есть в этом случае они – родители), и попросили ответить на вопрос: «Удовлетворены ли вы взаимодействием с учителем? Если нет, то почему?» Ответы оказались очень неожиданными. Большая часть учителей в роли родителей оказалась недовольна взаимодействием с теми, кто учит их детей, а причины – низкая квалификация, конфликтность, чрезмерные требования, плохое понимание детей, их особенностей. Казалось бы, педагог в роли родителя должен иначе оценивать ситуацию, но оценка была одинаковой, и проблемы те же. К сожалению, ребенок часто оказывается «между двух огней», так как взаимные претензии учителя и родителей друг к другу, конфликты между ними исключают возможность объединения усилий в помощи ребенку со школьными проблемами, а без такого взаимодействия решить эти проблемы практически невозможно. Кроме того, ошибки взаимодействия взрослых с ребенком также типичны (только у учителя и родителей разные ситуации общения), поэтому рекомендации справедливы и для тех, и для других.

Рассматривая школьные факторы риска, мы выделили стрессовую тактику педагогических воздействий как наиболее значимый фактор возникновения школьных проблем. Но в основном коснулись только одной стороны этой проблемы – стресса, связанного с ограничением времени, того непрерывного давления, которое оказывает постоянный дефицит времени на состояние ребенка. Не менее сильным может быть стресс, связанный с общением ребенка и педагога, особенно в тех случаях, когда у ребенка есть школьные трудности (и трудности обучения, и проблемы поведения). От того, готов ли педагог по-

нять причины этих проблем, умеет ли эффективно помочь ребенку, знает ли, как организовать взаимодействие с родителями, зависит и его отношение к ребенку, и реакция на школьные трудности.

По-видимому, следует разобраться, почему мы считаем стрессовыми часто встречающиеся варианты конфликтного взаимодействия учителя и ребенка со школьными проблемами. Подтверждает эту необходимость вопрос учителя начальных классов, возникший недавно при обсуждении тактики взаимодействия учителя с детьми, имеющими школьные трудности: «Почему вы считаете, что мои замечания могут вызвать стресс?»

Само слово «стресс» в переводе с английского означает давление, натяжение, усилие. В медицину и психологию слово *стресс* вошло в 30-х годах XX века, когда в 1936 году канадский физиолог Ганс Селье опубликовал сообщение под названием «Синдром, вызываемый разными повреждающими агентами». Г. Селье обратил внимание на то, что разные заболевания имеют одинаковые симптомы начала болезни: общее недомогание, потеря аппетита, озноб, температура и т.п. Оказалось, что при переохлаждении и ожогах, отравлении и ранениях наряду со специфическими для каждого из заболеваний реакциями есть и общие, однотипные биохимические, физиологические и поведенческие реакции. Г. Селье предположил, что существует общая неспецифическая реакция организма на любую «вредность», которая вызывает мобилизацию защитных сил организма. Эта реакция и была названа стрессом.

Важно разобраться в том, что стоит за понятием «неспецифическая реакция». По Селье – это та перестройка в организме, которая необходима для приспособления к ситуации, а любая потребность к перестройке требует неспецифической энергии. Г. Селье выделил три стадии развития стресса: первая – реакция тревоги, выражающаяся в мобилизации всех ресурсов организма; вторая – сопротивление, когда организму удается успешно справиться с вредными воздействиями. Если же действие вредных факторов в течение длительного времени не удается устранить или преодолеть, наступает третья стадия – истощение. Итак: тревога – адаптация – истощение. Вот стадии реакции на действие различных стрессоров, при этом адаптационные возможности организма ограниченны, и, по мнению Селье, «ни один организм не может постоянно находиться в

состоянии тревоги», должна наступить адаптация, но если стрессор продолжает действовать, наступает стадия истощения.

Чем опасен повторяющийся стресс? При стрессе возникают сложные физиологические и биохимические сдвиги в организме, возникает возбуждение нервной, эндокринной, сердечно-сосудистой систем, повышается артериальное давление, сужаются сосуды, учащается пульс, дыхание и т.п. Но это реакция на «ложную тревогу», организму на самом деле такая реакция не нужна, она чрезмерна, и если организм часто использует эту реакцию, неизбежны разного рода заболевания, и прежде всего заболевания, которые называются психосоматическими. Это может быть и поражение отдельных органов, и общее недомогание, вялость, тревожность, плохое настроение. Стресс – это всегда психофизиологическая реакция организма и личности. Любую стрессовую ситуацию сопровождают эмоции – страх, вина, обида и т.д.

Мы уже говорили о том, что растущий организм ребенка наиболее чувствителен к возникновению любых неблагоприятных факторов, а к стрессовым воздействиям тем более, особенно в младших классах.

Главный фактор в отношениях учителя и ученика, вызывающий стресс, – оценка. Не отметка как таковая (хотя иногда и она становится основным раздражающим фактором), а оценка – оценивающие суждения. Вообще процесс общения учителя и ученика – это система оценочных ситуаций, создающих либо положительные, либо отрицательные эмоции.

Безобидные на первый взгляд, но постоянные напоминания: «Опять ты отстаешь... Все тебя ждут... Плохо, опять не сделал...», обращенные к медлительному ребенку, который быстрее работать не может, даже если эти слова говорятся спокойно, по-доброму, создают ощущение вины, страха не успеть, повышенной тревожности. Этот ребенок не может изменить ситуацию, так же как не может изменить ее другой, который слышит при всем классе: «Не знаю, что с тобой делать, опять ошибки, я тебе уже три раза это объясняла». При этом важны не только слова, которые говорит учитель, а взгляд, тон, мимика, жесты. Именно невербальные коды общения, по мнению специалистов, имеют наибольшее значение в общении ученика и учителя, определяют эмоциональную атмосферу и самочувствие ребенка. Ученик постоянно «считывает» настроение и от-

ношение учителя. Низкий уровень психологической культуры, недостаточное развитие коммуникативных способностей и навыков саморегуляции у учителя способны создать ситуацию напряженности, скрытой агрессии даже без слов. К сожалению, приходится признать, что в реальных ситуациях общения учителя с проблемным учеником учитель слова не выбирает, а о тоне и взгляде говорить не приходится.

Учителя начальных классов часто жалуются на то, что к концу года «нервы сдают» и «буквально каждая мелочь выводит из равновесия». Конечно, труд учителя очень сложен, но совсем не редко учитель словно культивирует негативные реакции, не расслабляясь ни на минуту. Удивительное дело, но у наших учителей почти всегда плотно сжаты губы, строгий взгляд и «командирские» интонации в голосе. А это как раз тот вариант невербальных знаков, которые настораживают ребенка, сковывают или вызывают протест и непроизвольное желание разрушить барьер взаимодействия. Порой учитель даже не может объяснить, что происходит, с чего все началось, почему нет контакта с ребенком. Примеров таких ситуаций множество, но чаще проблемы взаимодействия возникают в общении с детьми, у которых есть проблемы поведения или обучения. В случае, о котором мы хотим рассказать, иная ситуация.

Инна училась в четвертом классе гимназии и параллельно в музыкальной и художественной школе. Она очень талантливая девочка, ей легко дается все — и музыка, и лепка (она хочет быть скульптором), и учеба в школе. В середине четвертого класса у них сменилась учительница (ее первая и любимая ушла в декрет), и в первый же день возникла конфликтная ситуация. На одном из уроков Инна тихонько встала и пошла к двери класса (ей нужно было в туалет), так было принято, детям разрешалось (не привлекая внимания учителя и одноклассников) выходить из класса и возвращаться, не мешая другим. Новая учительница была удивлена и возмущена поведением Инны, стала на нее кричать, стыдить, резко схватила за руку, Инна испугалась, расплакалась и долго не могла успокоиться. По-видимому, этой учительнице такое поведение показалось неприемлемым, но реакция была грубой, неадекватной, а главное (поняв, что детям разрешали выходить из класса, и они к этому привыкли), она не сгладила конфликт, а усугубила его, запретив это «самовольничанье» и объявив детям и маме Инны (которую она вызвала в школу), что «в этом возрасте можно и потерпеть». Нетрудно представить себе взгляд, позу, жесты и интонацию этой учительницы. О дальнейшем развитии си-

туации рассказывает мама (следует заметить, что мама — человек очень тихий, нерешительный, тревожный): «У Инны после школы поднялась высокая температура, она два дня почти бредила, хотя простуды не было. Потом как-то само все прошло, но она очень не хотела идти в школу, а до этого ни разу такого не было — всегда училась охотно, все делала с удовольствием. Мне тогда ничего не сказала, а старшему брату призналась, что боится учительницу, боится, что она опять будет кричать. Он сказал мне, и я решила пойти в школу и попросить ее не кричать на Инну, она очень нежная девочка, не привыкла даже к громкому разговору, у нас дома все говорят тихо, никто никогда не ругается... Инну-то и ругать не за что, она такая старательная, ласковая, добрая... Конечно, я потом пожалела, что пошла, так как сделала только хуже... Елена Петровна больше не кричала на Инну, но постоянно ее дергала... Я даже не знаю, как это сказать — за какую-нибудь мелочь стыдила, вызывала к доске отвечать, а Инна молчала, хотя все знала, и Елена Петровна так, как будто с сожалением, приговаривала: «Ну, уж не знаю, какие у тебя раньше были отметки, а как же ты экзамены будешь сдавать (в этой гимназии переводные экзамены в пятый класс)?» Инна уверена, что экзамены не сдаст, я тоже очень волнуюсь... И еще Елена Петровна сказала маме Инниной подружки: «Не знаю, что там говорили о тонкости ее чувств, она, когда на меня смотрит, никогда глаза не отводит и нагло улыбается. Это мне вообще непонятно...»

Рассказ был долгим, сбивчивым, мама не могла сдержать слез. Разговор с Инной не получился, девочка была замкнута, напряжена, чувствовалось, что и она вот-вот расплачется (хотя разговор с мамой проходил без нее). Мы решили встретиться еще раз через несколько дней, и в этот раз Инна была спокойнее, менее зажата, ее удалось разговорить (был повод — ее выставка в художественной школе). Казалось бы, все тревоги несущественны, но стоило произнести «Елена Петровна», и на лице девочки появилась маска страдания с кривой улыбкой, и взгляд стал каким-то застывшим, пришлось тут же сменить тему разговора, отвлечь. Но стало понятно, страх перед учительницей настолько силен, что дает почти истерическую реакцию с маской страдания на лице и застывшим взглядом (ступор от страха). Стало понятно и возмущение учительницы ее «наглой улыбкой» и взглядом. Больно только одно — взрослый человек, который по профессии и должности должен понимать ребенка, не понял.

Для Инны все это не прошло бесследно, но экзамен она сдала (на специальных занятиях мы учили ее не смотреть на учительницу, отвлекаться, расслабляться, думать о приятном) и, перейдя в пятый класс, больше не сталкивалась с Еленой Петровной.

А Елена Петровна по-прежнему работает в начальной школе и слывет очень требовательным и строгим учителем.

! Сила негативной оценки зависит и от того, как она воспринимается ребенком — как объективная ситуация, из которой есть выход, как ситуация временная и исправимая, возможная для преодоления или как неисправимая, непосильная. Во втором случае ощущение стресса усиливается, а сопротивление и преодоление кажутся бессмысленными.

Это особенно характерно для развивающихся школьных трудностей, когда первая неудача тянет за собой вторую и третью. В такой момент ребенку особенно нужна поддержка (не только на словах), реальная помощь в выполнении трудных заданий, объяснение причин трудностей. Ребенок должен быть уверен, что проблемы преодолимы, что трудности могут быть у каждого.

Конечно, учитель оценивает не ребенка как «хорошего» или «плохого», а его работу, учебу, но младшие школьники еще не дифференцируют оценку личности и оценку деятельности, и поэтому плохо пишущий или плохо читающий ребенок — плохой ученик.

! Негативная оценка учителя (особенно в резкой форме, при одноклассниках) чаще всего воспринимается ребенком как несправедливость, а переживание несправедливости, вины, страха получить новую негативную оценку может вызывать детские неврозы.

Это явление имеет даже свое название — дидактогении. «Парадоксальность дидактогений, — писал В.А. Сухомлинский, — заключается в том, что они бывают только в школе... где гуманность должна стать важнейшей чертой, определяющей взаимоотношения между детьми и учителем». В.А. Сухомлинский даже выделил многообразие форм дидактогений — состояние взвинченности, мания несправедливых обид, озлобленность, напускная беззаботность, безучастность и равнодушие, страх перед учителем и родителями, кривляние, ожесточенность. Однако чаще всего эти **ответные** реакции детей на

жесткость оценок учителя воспринимаются как нарушение поведения, которое ребенок демонстрирует намеренно. Важно понимать, что ребенок сам (особенно в начальной школе) не может справиться с ситуацией, изменить ее, если учитель **не захочет** пойти навстречу ребенку, не будет снисходителен, доброжелателен и терпелив.

На одном из обсуждений этой проблемы с учителями начальных классов раздался возмущенный голос: «Ну, почему мы (учителя) должны все терпеть, почему я должна всегда быть спокойной и доброжелательной, а они (ученики) могут вести себя как хотят. Мне кажется, что чем больше строгости, тем лучше. Вот раньше в школе была строгая дисциплина, и все было нормально». На такой вопрос (вернее, несколько вопросов) ответить непросто. Для разных исторических периодов развития характерны разные методы воспитания, требований к ребенку. Были и в жизни нашей страны периоды строгого дисциплинарного воздействия (например, в 30-х годах прошлого века на уроках письма все дети писали в одной тетради и оценку получали все за всю работу – фактически каждый отвечал не только за себя, но и за других) и периоды более либеральные, когда декларировалась (увы, только декларировалась) идея «сотрудничества» и «гуманного отношения к детям». Был даже период, когда «гуманное отношение к детям» считалось новой (?!) технологией.

Доказано, что в классах с жестким, авторитарным и бескомпромиссным учителем дети даже болеют чаще. Конечно, дети с сильной нервной системой могут выдержать любое давление и не «сорвутся», но для большинства – это путь к неврозоподобным расстройствам.

Школьные неврозы различны, но есть типичные их проявления – признаки невроза или неврозоподобных расстройств. К ним относятся:

- нарушения сна;
- потеря аппетита;
- резкая смена настроения, неадекватные реакции;
- страхи;
- навязчивые движения;
- заторможенность, вялость или, наоборот, повышенная активность, болтливость;
- дискомфорт в общении, избирательность общения;

• поиск вариантов оградить себя (избавиться) от неуспешной деятельности (в крайнем варианте отказ от учебы);

• нарушения организации деятельности — трудности концентрации внимания, сложность переключения на новый вид деятельности;

• повышенная тревожность, опасения, боязнь новых неудач.

Обычно отмечается ряд признаков, характеризующих невротическое состояние, но один из них присутствует всегда. Это тревожность. Тревожность — это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, беспокойства, переживание различных негативных ситуаций, которые воспринимаются как угрожающие. Исследования показывают, что дети со школьными проблемами в младших классах имеют повышенную тревожность, которая сочетается с заниженной самооценкой. Дети с повышенной тревожностью очень внимательны не только к своим оценкам, но и к оценкам других детей. Неудовлетворительные или негативные оценки других они используют для собственного оправдания («А у Пети тоже тройка...» или «У нас в классе все получили двойки по контрольной»). Неудачникам очень нужен успех, они (когда неудачи только начинаются) очень ждут его, поэтому одна из главных задач учителя — дать почувствовать успех ребенку со школьными проблемами. Это может быть самое простое задание, которое ребенок не может не выполнить, но за него нужно похвалить, подбодрить.

Считается, что повышенная тревожность возникает при стойком эмоциональном неблагополучии, а значит, важно разделить сами проблемы ребенка и те отрицательные эмоции, которые он испытывает (но не должен испытывать). **Это положение важно зафиксировать — ребенок со школьными трудностями не должен испытывать эмоциональный дискомфорт.** Больше того, эмоциональный дискомфорт может создать условия для возникновения дополнительных школьных проблем. Во всяком случае, цепочка эмоциональный дискомфорт (создаваемый учителем) — невроз — школьные трудности вполне реальна.

Вот один из типичных примеров. Анечке 9, она учится в четвертом классе. В этом году ей пришлось перейти в новую школу, переехали и решили, что в старую очень далеко ездить. «Теперь жалеем, — рассказывает мама, — лучше бы два часа ездили. Учительни-

цу нам посоветовали знакомые — строгая, требовательная, дети у нее не разболтанные. Прежняя Анина учительница тоже была очень требовательной. Но новая учительница оказалась не требовательной, а жестокой, резкой, я бы даже сказала, злобной. Наверное, нехорошо так об учителе, но другого слова не найду. Аня у нас самостоятельная, по каждому вопросу у нее свое мнение... В старой школе это даже поощрялось... она свое мнение и отстаивать может, причем очень спокойно, не горячась, доказывать будет, приводить аргументы. Она очень активна, быстро познакомилась с ребятами. Казалось, никаких проблем в новой школе не будет. А здесь с самого начала что-то не заладилось. Уже на первом собрании я с удивлением услышала: «Аня — выскочка...» Это было неожиданно и очень обидно. Ане я ничего не сказала, но стала замечать, что наша радостная и боевая (так ее папа зовет) Аня стала какой-то забитой, грустной, исчез ее задор, о школе перестала рассказывать. А однажды (это было в октябре) не выдержала, разрыдалась. Оказывается, в самом начале года Аня несколько раз вызывалась что-то отвечать: «Я это знаю» (в старой школе у них что-то вроде соревнования было, мы даже ей помогали, в энциклопедиях рылись, она сама много читала). И «Я это знаю» — была фраза, которую мог сказать только тот, кто готов был отвечать. Нашей учительнице это почему-то не понравилось. Она сказала: «Не выскакивай, когда нужно будет, я тебя спрошу». Так повторилось несколько раз, и однажды она сказала, по словам Ани, «с издевкой» всему классу: «Оказывается, у нас в классе теперь есть всезнайка. Что же посмотрим, что ты знаешь». И с тех пор, если кто-то что-то не отвечал, не мог решить пример или задачу, она вызывала Аню: «А теперь ответит наша всезнайка». Что-то Аня могла ответить, что-то у нее не получалось, и тогда были насмешки, причем на «колкости» не скупились и дети. Через некоторое время Аня стала отказываться выходить к доске, отвечать. А теперь у нее просто страх, даже когда убеждаю ее, что бояться нечего, она все знает и может хорошо ответить».

Аня, очень смущаясь, так описывает свое состояние: «У меня руки сразу становятся потными, а язык как будто прилипает, и не могу выговорить ни слова... Я просто боюсь и ее, и всех ребят, постоянно думаю, что они будут смеяться... в школу не хочу ходить».

У Ани школьный невроз со всеми характерными симптомами. Она плохо спит, похудела на 4 кг, у нее повышенная тревожность, ожидание неудачи. Она фактически не может учиться, потому что каждое посещение школы — травмирующая ситуация.

К сожалению, изменить эту ситуацию оказалось невозможно, и четвертую четверть Аня училась в своей старой школе. К счастью, начальная школа закончилась.

Как оценить эти действия учителя? Незнание, непонимание, самоутверждение или жестокость и мстительность? Но за что? За то, что ребенок посмел нарушить какие-то законы жизни в этом коллективе? За то, что не подчинился правилу? Возможно и первое, и второе, и третье. Но скорее всего, это незнание, непонимание учителем всей серьезности и ответственности за каждое слово, взгляд, жест. Главная заповедь врача — «не навреди!» — не менее актуальна для учителя.

Этот пример наглядно показывает еще одну особенность, подчеркивающую ответственность оценки учителя (особенно в младших классах), — оценка учителя становится и оценкой сверстников. Фактически учительница сделала девочку изгоем и среди сверстников — «выскочек», «всезнаек» не любят. Кроме того, учитель показал порочный пример насмешки над слабым, беззащитным, тем, кто не может ответить на психологический удар.

Учитель должен знать и осознавать, с какими отрицательными эмоциями сталкивается ребенок в школе, как и от чего они возникают. Возможно, это будет предупреждением, заставит задуматься, а может быть, остановиться и пересмотреть свою тактику работы с детьми.

Есть несколько рекомендаций, позволяющих выстраивать эффективное взаимодействие с детьми:

• Атмосфера теплоты, поддержки, доброжелательности в классе создает благоприятный фон для взаимоотношений сверстников, и это помогает детям справиться со многими школьными проблемами.

• Сильный эффект дает установка учителя и поощрение желательного поведения, а не борьба (часто безуспешная) с нежелательным вариантом.

• Предъявление разумных требований и их объяснение позволяют ребенку существовать в системе определенных (известных) ограничений. Непоследовательность, неожиданное изменение требований создают ситуацию неопределенности и тревоги.

• Необходимо избегать неоправданного применения силы, угроз, унижения для контроля за поведением. Дети млад-

шего школьного возраста считают поведение учителя примером для подражания и будут считать вполне приемлемым применение силы, угроз, унижения по отношению к слабым или младшим.

Среди отрицательных эмоций, с которыми ребенок чаще всего сталкивается в школе, можно выделить страх, стыд, враждебность. Самой сильной и наиболее опасной отрицательной эмоцией является **страх**. Страх рождает чувство неуверенности, ненадежности, незащищенности. Ребенок ощущает угрозу своему существованию: физическому телу, психологическому «Я». В школе чаще встречается последнее — угроза психологическому «Я». Страх оказывает отрицательное воздействие на восприятие, мышление, поведение ребенка. Страх сковывает, заставляя ребенка забыть даже то, что он хорошо знает. Именно страх (неудачи, плохой оценки, недовольства взрослых) часто является причиной неудовлетворительных оценок при ответе у доски, на контрольных и на экзаменах. Чем больше волнуется ребенок, чем больше боится плохой оценки или наказания родителей, тем хуже результаты. Страх — «рычаг» давления, но в примере с Аней этот рычаг не сработал, Аня не подчинилась, не смирилась, правда, ценой невроза. А вот ее одноклассники, подхихикивающие в угоду учителю, получили пример того, как стать конформистом, получили пример унижения того, кто слабее.

Стыд — еще одна эмоция, характерная для детей с трудностями обучения. «Я никудышный, плохой, неумеха», «Я — мамин позор», «Я самый плохой в классе» — это характеристики детей 7–8 лет, имеющих трудности обучения письму и чтению. Дети, испытывающие стыд, кажутся себе беспомощными, ощущают чувства неудачи, поражения, нередко эти чувства переходят в депрессию, подавленность, угнетенность. Учитель не только не может, не имеет права создавать у ребенка ощущение стыда из-за школьных неудач. Наоборот, он должен быть доброжелательным, готовым (и умеющим) прийти на помощь, именно он должен предложить способ решения возникающих проблем и дать ребенку уверенность, что проблемы можно преодолеть.

Страдание — еще одна эмоция, доминирующая при горе и депрессии. Считается, что это совсем не детская эмоция. Однако ребенок тоже может ощущать одиночество, жалость к себе,

он может считать, что его никто не любит, не понимает. Ребенок со школьными проблемами чаще всего страдает не только от непонимания учителя, но и от непонимания родителей, особенно в тех случаях, когда они демонстрируют собственные переживания из-за этих проблем. Страдание ребенка требует не только сочувствия, сострадания учителя, но еще больше помощи, активного преодоления причин страдания, готовности прийти на помощь, дать ощущение веры в себя.

Враждебность ребенка по отношению к учителю или сверстникам, как правило, вторична. Это ответная реакция на враждебность учителя или насмешки сверстников, стремление осознанно или неосознанно наказать учителя (чаще это нарушение дисциплины). Долго испытываемые эмоции враждебности, как правило, приводят к агрессии, агрессивным вспышкам. В этот момент ребенок может разорвать ненавистную тетрадь с очередной контрольной, полной ошибок, а на учительское — «опять у тебя сплошные ошибки», сказанное определенным тоном и сопровождающееся взглядом, полным насмешки или презрения, может последовать вспышка агрессивности. Это будет вполне ожидаемый ответ ученика.

Переживания детей, их эмоции, самочувствие напрямую связаны с общей тактикой работы педагога с детьми, стилем руководства и взаимодействия. Многочисленные исследования доказывают, что не только самочувствие, но и состояние здоровья детей лучше в классах, где учитель демократичен, отзывчив, доброжелателен. Хотя успеваемость в классах учителей с авторитарным, жестким стилем руководства бывает выше. Однако цена высоких оценок — психическое здоровье ребенка.

«И что же? Во всем потакать, соломку подкладывать? Какими же борцами они вырастут?» Это возражение как оправдание собственной жесткости тоже типично. Безусловно, учитель должен быть строгим и требовательным. Он должен быть твердым, но и сочувствующим, понимающим, а не несгибаемым. Он должен быть настойчивым, но и уступчивым. Учитель должен найти ту золотую середину в отношениях с детьми, то равновесие, которое не превратит достоинство в порок. Учитель не имеет права на унижение ребенка, злость, мстительность. Впрочем, это недостойно по отношению к любому человеку. Несправедливость, унижение ребенок иногда помнит всю свою жизнь, и это остается как неосознанный страх перед школой. Вот один пример из опыта работы психоаналитика. Двадцатисемилетняя мама мальчика, который пошел в школу, не могла

понять, почему она всячески старается избегать посещения школы – у ребенка все в порядке, учительница добра и внимательна, в школе нет никаких проблем. Но, переступая порог школы (она училась в этой же школе в начальных классах), она испытывает непонятную тревогу, начинается сердцебиение, а с учительницей просто старается не встречаться. Выяснилось, что во втором классе мама оказалась в «психотравмирующей» ситуации – на уроке рисования она нарисовала не то, что требовалось, а своего любимого мишку, учительница не только обругала ее, высмеяла за неумелость и плохой рисунок, но и при всех детях порвала его. Это было для девочки настоящей трагедией, она долго переживала, какое-то время отказывалась ходить в школу. Потом все забылось, мама и сама не помнила и никогда не вспоминала эту ситуацию, но неосознанный страх остался.

Когда речь идет о помощи и поддержке ребенка со школьными проблемами, необходимо иметь в виду два вида трудностей – объективные, деятельностные (проявляющиеся в учебной деятельности) и психологические, связанные с психическими состояниями (неуверенности, страха, тревожности). Важно, чтобы трудности первого рода не осложнялись психологическими, и учитель, особенно на начальных этапах обучения, в силах это сделать.

Что для этого нужно?

- Относиться к школьным трудностям спокойно. Не считать любую трудность непреодолимой проблемой. Разобраться в ее причинах и по возможности объяснить это ребенку.
- Не считать возникновение школьных трудностей крахом собственной педагогической компетентности.
- Быть терпеливым в стремлении помочь ребенку.
- Быть предельно доброжелательным в общении с ребенком.
- Не проявлять негативного отношения к ребенку ни словом, ни жестом, ни мимикой. (Попробуйте проверить себя перед зеркалом, например, скажите то, что собираетесь сказать ребенку, у которого «ужасный» почерк. Проконтролируйте свою мимику, взгляд.)
- Необходимо избегать оценочных суждений.
- Не сравнивать со сверстниками, не ставить в пример, не демонстрировать всему классу тетрадь с ошибками.
- Предлагать конструктивные варианты помощи.
- Хвалить при всех, а обсуждать все проблемы наедине.
- Сделать родителей союзниками в помощи.

Возможна ли школа без конфликтов между учителем и детьми, где комфортно даже детям с проблемами? Да, безусловно, и такие школы есть. Попробуем сформулировать сильные позиции такой школы:

1. Это школа, где родителей не держат за порогом, на расстоянии, где родители живут жизнью детей и школы.

2. Это школа, где никто не стесняется, не боится своего неумения, своих проблем и не боится неудач.

3. Это школа, где старший (любой — и учитель, и старшеклассник) не оттолкнет младшего и всегда поможет ему.

4. Это школа, где жизнь детей — не только учеба и где подчеркивается, поддерживается, поощряется любой успех.

5. Это школа, где не ругают за проступки, а создают условия, делающие их невозможными.

6. Это школа, где дети имеют право спорить с учителем, отстаивая свою точку зрения.

7. Это школа, где принято совместное обсуждение всех проблем в тройственном союзе «учителя — дети — родители».

8. Это школа, где разрешено все, что не запрещено.

9. Это школа, где никто не ходит «по струнке», но никто никого не может унизить.

10. Это школа, откуда дети не хотят уходить.

Это не утопия, такие школы есть.

Выстраивать эффективное взаимодействие с любыми родителями непросто, а в тех случаях, когда у ребенка возникают проблемы, эта задача становится порой неразрешимой. «Все попытки тщетны... Мы словно говорили на разных языках, мои объяснения никогда не находили понимания...», «Есть только требования и претензии...» — это недовольство одной стороны — родителей. Но и педагоги жалуются на безуспешность попыток найти общий язык с родителями: «Они ничего не хотят слушать...», «Любые замечания принимаются в штыки», «Нельзя добиться выполнения ни одного требования» и т.д. и т.п.

Взаимное недовольство и взаимные претензии можно понять и объяснить, но в таком противоборстве нет победы и победителей. Нельзя же считать победой учителя ситуацию, когда ребенок уходит из школы. Это скорее проигрыш — учителя и родителей, хотя для разрешения затянувшегося конфликта такой вариант зачастую бывает единственным.

Но и новый вариант может оказаться для ребенка не менее сложным из-за неумения наладить эффективное взаимодейст-

вие с учителем, со школой. Проблема всегда в том, что отсутствие или нарушение взаимодействия учителя и родителей разрушает и их взаимодействие с ребенком. Вольно или невольно, намеренно или ненамеренно ребенок включается в систему «сдержек и противовесов», так как вынужден соответствовать той системе требований, которые предъявляют ему и родители, и учитель. При трудностях обучения эти требования почти всегда неадекватны, не соответствуют возможностям ребенка. Как показывает опыт, учитель отстаивает свои позиции, родители — свои, хотя каждая сторона считает, что защищает интересы ребенка.

Подобные ситуации лучше разбирать на примерах, и в качестве примеров рассмотрим два письма. Оба — реакция на статью в газете, посвященную проблемам взаимодействия учителя и родителей. Первое — письмо учительницы начальных классов: «Вы пишете, что учитель должен быть спокоен, терпелив, доброжелателен, но что делать, если буквально с первых слов нарываешься на грубость, на «не ваше дело», «мы сами разберемся». Любое замечание, любое требование вызывает бурю эмоций, обиды. Вообще в школу чаще приходят те родители, к которым нет претензий, родители тех детей, которые хорошо учатся, с которыми не возникает особых проблем. Тех, у чьих детей есть проблемы в школе, не дождешься, разве что на родительское собрание. Они уделяют своим детям недостаточно внимания, но замечания не воспринимают. Я с ними вежлива, корректна, но в ответ часто слышу, что именно я уделяю их детям мало внимания, что у меня слишком высокие требования, что дети сильно устают. Один родитель даже упрекал меня в том, что его дочь перед контрольными очень волнуется, даже не спит. Я посоветовала ему обратиться к психологу или психиатру, чтобы снять страхи, но он пожаловался на меня директору. Возможно ли здесь спокойное и доброжелательное сотрудничество?»

Учительница во всем права, но... Каждый строчкой письма она старается убедить (скорее саму себя) в том, что такое сотрудничество невозможно. Вернемся к письму: «замечания, требования, претензии» учителя и в ответ взаимные упреки и жалобы. Сам тон этого письма отражает скопившуюся обиду на родителей, которые в штыки принимают замечания и требования. Несложно представить себе ситуацию подобного разговора, выражение лица учительницы и тон этого разговора. Кстати, часто слышишь в подобных ситуациях: «Я ничего особенно-

го не сказала», и действительно, **в словах**, возможно, не было ничего грубого, обидного, а **тон** — требовательный, нетерпимый, свысока — конечно, мог обидеть. Родители часто это отмечают: «Она разговаривает со мной так же, как с детьми, учит, учит, словно сейчас к доске вызовет».

Учитель может быть во всем прав, и требования его могут быть справедливы, а безграмотных и нерадивых родителей нужно учить, но... тон разговора должен быть уважительным, доброжелательным, не разрушающим взаимодействия, а притягивающим, сохраняющим его.

Продолжим анализ письма... Случай с ученицей, которая боялась контрольных работ, очень показателен. Учительница не захотела разобраться в ситуации, но всем знакомы варианты «нагнетания страха» перед контрольными и экзаменами — «плохо знаете — не напишите», «ничего не учите — не сдадите» (справедливости ради стоит отметить, что родители также часто используют эту тактику). Возможно, совет обратиться к психологу или психиатру верный, но важно, каким тоном и в какой форме это было сказано. Резкость (даже в интонации) могла спровоцировать возмущение.

Самое главное, автор этого письма не сторонник конфронтации с родителями, но, по-видимому, просто не знает, не умеет выстроить эффективное взаимодействие.

Второе письмо — от мамы (члена родительского совета) о «двухлетней войне» (это ее слова) с учительницей начальных классов. Не стоит пересказывать все перипетии этого противостояния, выдержки из письма дают представление о сложности ситуации: «мы бесправны» (так ощущают себя родители), «мы не можем ничего изменить, но наши дети страдают, а в другую школу не берут» (в этом городке небольшой выбор школ, все школы перегружены, и дети учатся в две смены), «с нами ничего не обсуждается, только приказы, как в армии... и детей муштрует, как солдат», «возразить невозможно, отыграется на детях». В этом письме не просто беспокойство, но безысходность и уверенность в том, что изменить ситуацию невозможно.

Получается, что обе стороны — и учитель, и родители — уверены в том, что конфронтация неизбежна, и, как это ни парадоксально, сами создают ее. Почему это происходит?

Во-первых, и учитель, и родители имеют уже жизненный опыт, и этот опыт негативного общения создает, с одной стороны, настрой, а с другой — повышенную чувствительность. Что

это значит? Настрой («знаю я этих родителей, вечно у них одни претензии» — «сейчас будет рассказывать о том, как он плохо учится, плохо себя ведет...») заставляет приготовиться к негативному, требует подготовки к защите, оправданию, ожиданию борьбы. В такой ситуации человек слышит, обращает внимание прежде всего на то, что соответствует его настрою, — он очень чувствителен к тону, мимике, взгляду, жестам. В таких случаях говорят: «Человек видит то, что хочет увидеть, и слышит то, что хочет услышать».

И учителю, и родителям очень важно быть «на стороне ребенка», особенно ребенка со школьными проблемами, решить которые без помощи взрослых он не может.

Рассмотрим основные принципы эффективного общения учителя с родителями.

Первый принцип — уметь настроиться на эффективное общение. Это значит забыть все прошлые обиды, весь негативный опыт, все тревоги и начать общение «с чистого листа». Конечно, это непростая задача, но как часто в жизни приходится «переступать» через неприятные ситуации, делать выводы и стараться не повторять их.

Второй принцип — уметь говорить, четко выражая свои мысли и чувства, ориентируясь на позитивные, а не на негативные формулировки.

Разговор с родителями всегда лучше продумать заранее и выстроить его так, чтобы все замечания и предложения были аргументированны, конструктивны. Следует избегать фраз типа «все плохо», «я не знаю, что с ним делать», «стал учиться хуже, а может лучше», «поведение безобразное» и т.п. Помогают общению следующие варианты: «Уверен(а), что мы вместе...», «Давайте вместе подумаем (решим, сделаем)», «Как вы думаете, может быть...», «Я надеюсь, что вместе мы...» и т.п.

Помогают в общении:

- спокойный тон;
- неторопливая речь;
- контакт «глаза в глаза» (взгляд тоже должен быть спокойным, уверенным).

Нарушают общение:

- резкий тон;
- отвлечение на какие-то дела;

• взгляд в сторону или требовательный, жесткий, пренебрежительный взгляд;

• нетерпение в жестах, взгляде;

• тяжелые вздохи, показывающие, как надоел разговор, как сложно повторять одно и то же.

Любой разговор эффективен, если это разговор по существу, поэтому важно обсуждать только проблему, а не личность родителей или отношение учителя к родителям. В ходе разговора необходимо следить за реакцией родителей и, учитывая ее, менять ход и содержание разговора. Нередко в беседе с родителями приходится несколько раз повторять одну и ту же мысль для того, чтобы убедить их в чем-то. При этом не следует проявлять нетерпение и раздражение.

Третий принцип — умение слушать и слышать — означает способность не только донести свою мысль до родителей, но и услышать ответ, возражения, замечания и правильно отреагировать на ответную реакцию. Подчеркнем — это готовность принять ответ, внимательно выслушать его.

Помогают слушать:

• реплики «да, да, вы правы», «да, я вас внимательно слушаю», «это важно», «мне это интересно»;

• внимание в мимике, взгляде, жестах.

Родитель должен иметь возможность высказать свою мысль, позицию, мнение, в то же время не следует позволять ему отклоняться от темы разговора, но можно сделать это тактично, направляя разговор, используя фразы: «Думаю, нам важнее обсудить это...», «Самое главное нам решить...», «Мне бы хотелось подробно обсудить...», «Мне важно ваше мнение по...» Эти и подобные фразы помогают вернуть разговор к нужной теме и подчеркивают внимание, неравнодушие.

Четвертый принцип — умение спрашивать и отвечать на вопросы — означает способность включаться в монолог родителя для уточнения, прояснения ситуации, мнения, позиции родителей. Казалось бы, это просто необходимость, и нет в этом никаких подводных камней, однако в умении спрашивать, задавать вопросы есть свои тонкости. В любом разговоре возникает необходимость уточнить что-то, ведь непонимание часто рождает протест, раздражение. Но важно помнить, что уточняющие вопросы не должны начинаться с отрицания (а так чаще всего и бывает). Лучше, если эти формулировки будут мягкими: «Пожалуйста, поясните...», «Возможно, я не так по-

нял(а)...», «Объясните, пожалуйста, еще раз...», «Как вы думаете, это действительно...»

Нередко после разговора остается чувство неудовлетворения, недосказанности, невыясненности ситуации, потому что не задан прямой вопрос. Задать можно любой вопрос, но он должен быть смягчен «волшебными» словами, доброжелательностью во взгляде, мимике, интонации. Выражения: «скажите прямо», «ответьте честно» — задают тон недоверия, их лучше не использовать. Выражения: «Я задал вопрос и жду ответ», «Я хочу услышать ответ» — вызывают протест («не на допросе»). Вполне приемлемы выражения: «Я хотел(а) бы задать вам вопрос», «Есть вопрос, на который мне важно было бы получить ответ», «Есть вопрос, который очень меня волнует», «Не можете ли вы ответить мне на такой вопрос». Нередко родители не готовы к откровенности, но фразы типа: «Я вас не о том спрашивала», «Вы не ответили на мой вопрос», «Вы уходите от ответа» — только осложняют разговор. В этом случае вопрос лучше повторить: «Я все же...», «Мне очень важно получить ваш ответ...» Если все же получить ответ не удается, вполне уместно подчеркнуть: «Я вижу, вы не хотите отвечать на этот вопрос, это ваше право». В такой фразе нет ничего обидного, если она произнесена спокойно, без раздражения и укора.

И у учителя могут быть ситуации и вопросы родителей, на которые он по ряду причин не хотел бы отвечать. Как гласит пословица: «Можно не говорить неправду, но можно не говорить всю правду». Лучше не оставлять неудобный вопрос без ответа или уходить от ответа, а сказать: «Мне жаль, но я не могу ответить на этот вопрос...», «Мне не хотелось бы огорчать вас, но на этот вопрос я не смогу ответить».

Пятый принцип — умение выражать и отстаивать свою позицию, мнение, интересы — означает способность, оставаясь корректным и доброжелательным, говорить даже неприятные вещи и уметь говорить твердое «нет», когда это необходимо. У учителя не должно быть впечатления, что общение с родителями — это «игра в одни ворота», что он должен идти на поводу у родителей, со всем соглашаться и выполнять все пожелания и требования. Такая позиция также не способствует эффективному общению. Ответственность за ребенка, его успехи, его комфортное состояние в школе совсем не предполагает чувства вины за неудачи или проблемы. Требовательность учителя необходима, но она должна быть осмысленна и адекват-

на. Недовольство учителя действиями (или бездействием) родителей тоже может быть вполне обоснованным, но необходимо четко сформулировать все то, что учитель считает необходимым изменить, а главное — он должен уметь предложить конструктивное решение проблемы. Например, бессмысленна и обидна для родителей фраза: «Не занимаетесь с ребенком...» Лучше вместе обсудить меры помощи. Даже если необходимо сформулировать требование, важно сделать это необидно: не «Я требую...» или «Вы должны...», а «Попробуем вместе подумать, как...». Если учитель категорически не согласен с мнением или требованием родителей, не стоит говорить твердое: «Я не согласен...», гораздо эффективнее: «Мне сложно с вами согласиться, мне кажется (я думаю)...» Учитель, конечно, должен отстаивать свою позицию, если он убежден и не сомневается в правильности своего решения, но делать это следует без ссылок на неправильную позицию родителей: «Вы думаете так, а я...», «Что бы вы ни думали, а я...» Такой вариант помогает отстоять свою позицию, но вызывает протест, так как родители слышат несогласие с их позицией и порой не слышат позиции учителя. Конечно, взаимодействие учителя и родителей — это путь навстречу друг другу, поиск взаимопонимания и вариантов сотрудничества. Родителям так же, как и учителю, необходимы навыки эффективного общения.

Рассматривая причины школьных трудностей и возможность помощи ребенку со школьными проблемами, мы подчеркивали роль триады взаимодействия: ребенок — семья — школа. Отрицательное влияние психотравмирующих ситуаций и микрострессов проявляется не только в школе, но и дома, а обостряет все школьные проблемы негативное отношение к школьным трудностям родителей, конфликтные ситуации в семье нередко становятся причиной возникновения школьных проблем.

Какой бы аспект проблемы школьных трудностей мы ни затронули, почти всегда в той или иной степени проявляется влияние семьи, семейного «климата». Нередки случаи, когда именно семейная ситуация, дефекты семейного воспитания становятся основной причиной школьных трудностей или усугубляют, углубляют эти трудности. Причем речь идет не только о так называемых неблагополучных семьях. Это могут быть семьи формально очень благополучные, но ребенок может чувствовать себя в такой семье некомфортно, тревожно, напряженно.

Анкета «Расскажите о своем ребенке» на первый взгляд очень проста, но она может помочь учителю обратить внимание на положение ребенка в семье и отношение к нему родителей. Такую анкету учитель может попросить родителей заполнить на первом родительском собрании или даже при записи ребенка в школу. Не лишней будет эта анкета и при знакомстве с родителями, которые привели ребенка во второй, третий или четвертый класс. При первом знакомстве с родителями сложно задавать прямые вопросы для того, чтобы выявить их взаимоотношения с ребенком, определить, знают ли родители своего ребенка, внимательны ли к его состоянию, умеют ли наблюдать за ребенком. Кроме того, анкета позволяет понять, как относятся родители к поведению ребенка, как реагируют на проблемы поведения. Это не только облегчит взаимодействие, но и поможет определить в случае необходимости тактику помощи.

Еще более информативными могут быть результаты, если на вопросы анкеты ответят папа и мама. Такие «перекрестные» ответы на одни и те же вопросы дают возможность понять семейный климат, могут подсказать, на чью помощь, чье благоразумие и спокойствие в сложных ситуациях можно рассчитывать, а кого к разрешению проблем привлекать не стоит. Эта анкета может помочь разобраться в неожиданно возникшей проблеме, если учитель предполагает негативное влияние семьи.

АНКЕТА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ

Расскажите о своем ребенке

Уважаемые родители, пожалуйста, ответьте на все вопросы анкеты. Это необходимо для того, чтобы лучше понять вашего ребенка.

1. Что больше всего любит делать ваш ребенок?
2. В какие игры и с кем он больше всего любит играть?
3. Что может вызвать у него наибольшую радость?
4. Что ему активно не нравится?
5. Что дается трудно?
6. Что у ребенка вызывает:
   - обиду;
   - гнев;
   - слезы?

(Попробуйте различить причины этих чувств.)

7. Какие действия и поступки вашего ребенка вас:
- раздражают;
- вызывают гнев;
- выводят из себя;
- беспокоят?

(Выделите все действия и поступки, которые вызывают эти чувства.)

8. Часто ли капризничает ваш ребенок, как проявляются капризы? По какой причине? Как вы реагируете на его капризы?

9. В каких ситуациях вы чувствуете, что бессильны, не можете справиться с ситуацией? Стараетесь избежать или действуете иначе, как?

10. Какие проблемы воспитания, отношений с ребенком, готовности к школе и школьного обучения интересуют (или волнуют) вас больше всего?

Ответы на вопросы дают возможность узнать: действительно ли родители знают своего ребенка, умеют ли наблюдать за ним, способны ли различать его состояния, знают ли о проблемах и как к ним относятся. Родителям обычно трудно осознать, дифференцировать свои наблюдения. Многие не так внимательны, как сами считают. Например, ответ на первый вопрос обычно создает проблемы такого рода: «А он любит и то, и это...», то же самое со вторым вопросом: «Любит разные игры и со мной, и с бабушкой...» Уточнение вопроса — нужно принять во внимание формулировку «больше всего» — часто не облегчает ответ. Очень важным в анкете является пункт 7, так как ответы на этот вопрос могут подсказать тактику взаимодействия с родителями. Понятно, что родителю, у которого все действия и поступки ребенка (или многие действия) вызывают раздражение, гнев или выводят из себя, нельзя пожаловаться на ребенка, от него сложно ожидать сочувствия или понимания в сложной ситуации.

Кстати, эти свои чувства родители плохо дифференцируют, нужно говорить о проблемах ребенка очень осторожно, чтобы не дать повода для «взбучки» дома после разговора с учителем.

Сделать родителей союзниками при решении школьных проблем бывает непросто, но без совместной работы усилия учителя могут оказаться бесполезными.

Дисгармония семьи, дисгармония семейных отношений, как между взрослыми, так и между взрослыми и детьми в семье, — важнейшая причина возникновения и развития психоло-

гического напряжения между членами семьи, которое создает неблагоприятный фон для развития ребенка, нарушает необходимые связи, контакты, закрепляет неправильное поведение. В таких семьях часто не могут найти единую линию поведения с ребенком: бывает, мать наказывает, отец жалеет, и наоборот. Ребенок очень быстро находит выгодный для себя стиль поведения, приспосабливается, выкручивается, а затем переносит этот же стиль поведения в общение со сверстниками. Отсутствие семейной поддержки и защиты очень больно сказывается на детях с трудностями обучения. У них нет «тыла», родители порой упрекают друг друга за плохое воспитание. «Твой сын опять получил двойку», — с жестким удовлетворением выговаривает в такой семье отец, а мать не менее зло может добавить: «Он, между прочим, не только мой, сам бы и воспитывал». И принимается такой папаша за «выбивание дури». Ничего, кроме озлобления, униженности, ребенок не испытывает. Примириться с этим он не может и начинает ненавидеть и учебу (из-за которой страдает), и родителей. В таких семьях нет радости, легкости отношений, взаимной поддержки и привязанности. Вместо этого постоянное недовольство, пониженный фон настроения, и дети не шумят, не смеются, а «разряжаются» в детском коллективе злобой, злостью, драками или замыкаются на своих горестях, превращаясь в маленьких старичков. Психотравмирующая ситуация в семье сама по себе может быть причиной срыва психического здоровья ребенка (хотя об этом родители часто не задумываются — мол, маленькие, что они понимают), а в сочетании с любыми, даже самыми незначительными школьными трудностями приводит затем к углублению трудностей обучения, являясь причиной школьных неврозов.

Детям с трудностями в обучении необходим эмоционально щадящий, терпеливый подход, который невозможен в конфликтных семьях. Поэтому учитель, выстраивая систему коррекционной помощи, должен учитывать, когда нет смысла жаловаться на поведение и школьные неудачи родителям, не стоит рассчитывать на их активную помощь и поддержку. Однако тактика «отлучения» родителей от школьных проблем детей тоже неверна. Во всех случаях следует спокойно, терпеливо и планомерно вести работу с родителями.

! Необходимо помнить, что все вопросы, связанные с проблемами детей, учитель должен решать один на один с родителями, без присутствия ребенка и посторонних.

Не рекомендуется при этом:

- упрекать родителей;
- стыдить их, распекать за плохое воспитание, недостаточное внимание;
- демонстрировать свое недовольство.

Спокойный, доброжелательный тон, конструктивные предложения, выбор совместной тактики дают гораздо больший эффект, чем любые выяснения отношений.

«Не могу найти общий язык, не слушает и не слушается», «Что ни говори, как горох об стенку; на любые замечания в ответ грубость», — привычные жалобы родителей. Мы не часто задумываемся над тем, как говорим с детьми. Прислушаемся, как говорят взрослые с маленькими детьми. Чаще всего это окрик, раздражение и нетерпимость в голосе и во взгляде, резкость во всем. А стиль и тактика общения взрослых с ребенком закладываются в раннем детстве. Дети растут, но интонация общения не меняется.

Наши исследования показали, что взрослых огорчает и раздражает непослушание детей, их нежелание беспрекословно подчиняться, но больше всего — несогласие с мнением взрослых, возражения, неповиновение, или как часто говорят взрослые — упрямство.

Отчего это происходит, ведь взрослые желают добра, говорят правильные слова. Почему же дети не хотят их слушать?

Есть несколько **типичных ошибок, которые мешают общению, нарушают взаимопонимание взрослых и детей.**

1. Взрослые редко обращают внимание на то, как они разговаривают с ребенком. И чаще всего тон, мимика, выражение лица отражают нетерпение, раздражение, гнев.

Ребенок любого возраста чутко реагирует на тон, мимику, выражение глаз. Можно говорить самые правильные слова, но если в вашем тоне нетерпение и злость, ребенок не слышит слов, а видит ваше отношение к нему, чувствует лишь агрессию и враждебность.

2. Взрослые часто не видят ничего особенного в насмешках и даже издевке. Причиной насмешек может быть и поведение, и внешний облик, и любые неудачи.

Насмешка может быть не явной, это как раз тот случай, когда именно тон делает фразу. Когда вы с пренебрежением смотрите и говорите своему сыну: «Ну, на кого ты похож, чучело?», всем своим видом показывая неприятие, или с усмешкой гово-

рите дочери: «Лучше бы уроки учила, все равно от этой твоей зарядки никакого толка», вы унижаете ребенка и рискуете потерять его доверие.

3. Еще один вариант негативного общения с ребенком — «ледяной тон», намеренное безразличие, избегание.

«Я никогда не ругаю его за плохие оценки, — рассказывает мне мама пятиклассника, — просто не разговариваю с ним, пока не исправит. Но раньше это помогало, а теперь он, похоже, совсем от этого не страдает». Это очень типичная ситуация. Малышей лет до 7–8 намеренное безразличие очень огорчает, но, становясь старше, они привыкают к невниманию и пренебрежению взрослых, престают нуждаться в их заботе, внимании, поддержке. «Не твое дело», — это самый мягкий вариант ответа, с которым столкнутся эти родители очень скоро.

Эти рекомендации помогают найти эффективную форму общения с детьми:

1. В разговоре с ребенком, даже самом неприятном, следует оставаться спокойным, не давать воли гневу, злости, раздражению, иначе самые добрые слова будут восприниматься как репрессивные меры.

2. «Ледяной тон», холодный взгляд, насмешки, мрачность и враждебность в общении (даже без резких слов) отталкивают ребенка, разрушают общение.

3. Для эффективного общения необходимо желание, установка доброжелательной вежливости. Это — спокойный тон, дружелюбный вид, мягкость во взгляде.

4. Необходимо научиться контролировать, оценивать свое общение с ребенком. Ключ к успеху — спокойствие, терпение, доброжелательность.

Родители часто рассказывают: «Я очень люблю своего ребенка, но постоянно срываюсь, кричу, наказываю, потом приходится замаливать грехи, а он этим пользуется. Что делать?» Типичная ситуация, с ней сталкивается, пожалуй, каждый взрослый. Попробуем разобраться в том, что такое родительская любовь, изменяются ли ее проявления на разных этапах развития ребенка. Но сначала я хочу напомнить широко известные в 60-х годах прошлого века опыты с человекообразными обезьянами, в которых у маленьких обезьянок «отобрали» маму и заменили ее суррогатными, причем двумя. Одна была из колючей проволоки, но кормила, а другая не кормила, но была мяг-

кой, теплой. Обезьянки предпочли не ту, которая кормит, а теплую и мягкую.

Результаты этого эксперимента — ответ на частую жалобу взрослых: «Я все делаю для него, а он...» Под «все» чаще понимается — накормить, одеть, обуть, создать условия для занятий и т.п. Но ребенку вне зависимости от возраста необходимо понимание, ласка, внимание, сопереживание. Доказано, что трехмесячный малыш уже реагирует на выражение лица мамы, и если оно становится «каменным», малыш ощущает тревогу. Чем старше ребенок, тем сильнее он реагирует на раздражение, злость, жестокость и унижение. Даже если это перемежается проявлениями внимания, подарками, исполнением любых желаний.

«Ну и что же? Во всем потакать? Сядет же на голову!» — нет, ни в коем случае не потакать, но это и не родительское «как я сказал, так и будет», а обсуждение любых проблем, желание высказать и понять аргументы ребенка. Можно быть строгими, но не злыми и жестокими, можно быть требовательными (но требования должны быть разумными и адекватными возможностям детей) и не унижать ребенка при неудаче, можно волноваться, беспокоиться, но не раздражаться.

Ребенку необходимо взаимодействие, участие, поддержка и понимание в трудных ситуациях. Он должен быть уверен, что мы, взрослые, поймем, поможем, даже если он совершит ошибку.

Психологический контакт со взрослыми, доверие, их отзывчивость и благожелательность одинаково важны и для малышей, и для подростков. Не стоит считать, что бесследно проходит сказанное шестилетнему или двенадцатилетнему: «Уйди, видеть тебя не могу». Такие ситуации разрушают привязанность, любовь ребенка, и восстанавливать ее гораздо сложнее.

! Ребенку обязательно нужно говорить о своей любви, но слова не должны расходиться с действиями, поступками и требованиями взрослых. Иначе ребенок не будет уверен, что это любовь.

Ситуация в семье нередко определяет поведение детей в классе. Одна из серьезных школьных проблем — детская агрессия. «В моем первом классе много агрессивно настроенных детей. Что делать? Как предотвратить драки, как снять у этих детей агрессивность?» — спрашивает учительница на одной из встреч. Ответить на этот вопрос сложно, потому что каждый из

тех, кто проявляет агрессивность, прожил 6—7 лет своей жизни по-разному, и причины проявления агрессивности у них скорее всего разные. Если проанализировать, в каких условиях росли эти дети, как общались с ними окружавшие их взрослые (не только родители, но и воспитатели) и дети, то чаще всего их агрессия — это ответ на агрессивность окружающих, ответ на раздражение, злость, нетерпение. Склонность к агрессии может создавать жестокость, наказания, особенно (по мнению ребенка) несправедливые. Ребенок, которого часто наказывают, может считать это нормой в отношении тех, кто слабее. Есть еще один эффект наказаний, который стоит учитывать. Ребенок не может ответить взрослому, но может «отомстить» младшим, сорвать свою злость на кошке, сломать игрушку. Нельзя исключить, что агрессия может быть вариантом подражания поведению родителей, братьев и сестер, родственников. Наблюдение за проявлением агрессии может сформировать агрессивное поведение. Многие исследователи считают, что телепрограммы со сценами насилия и агрессии также могут усиливать агрессивное поведение детей. Значит, причины возникновения агрессивного поведения могут быть разными, но, несмотря на то что агрессивность в определенной мере свойственна ребенку, каждого можно научить понимать себя и окружающих, контролировать свое поведение, уметь решать конфликты без агрессии.

! Дети, растущие в атмосфере понимания, заботы и доброты, дети, которые не испытывают постоянного страха наказания, дети, которых не унижают, не становятся злыми и агрессивными. И поэтому главный способ «борьбы» с агрессией — внимательное и доброжелательное отношение, ровный тон, спокойствие в самых критических ситуациях.

Крик, угроза, наказание могут стать основой следующего проявления агрессии, которая выплеснется на сверстников, на тех, кто слабее.

Не следует отталкивать этих детей, они сами страдают от своего поведения, но для многих оно стало уже привычным и неконтролируемым.

Необходимо постараться понять причины, которые рождают агрессию. Во-первых, необходимо исключить эти причины в классе. Во-вторых, необходимо понять ситуацию в семье и найти возможность объяснить ситуацию родителям, обсудить проблему вместе. Ласковое слово, добрый взгляд, совместная работа, дело, в котором эти дети будут сами о ком-то заботить-

ся, кому-то помогать, могут помочь исправить ситуацию. Необходимо исключить острое соперничество, борьбу в жизни класса (что нередко очень поощряется наставниками) и попробовать найти поводы для проявления великодушия, участия, сотрудничества.

Невозможно полностью исключить агрессивность в поведении этих детей, но можно научить контролировать себя, научить понимать состояние других, а самое главное — научиться контролировать себя, свое отношение к этим детям, свое выражение лица, свою реакцию. Не стоит винить этих детей, необходимо понять их, не ожидая быстрых изменений.

В бесконфликтных семьях тоже могут быть свои ошибки воспитания, способные вызвать или усугубить школьные трудности. Казалось бы, неужели может быть во вред то, что мама принимает все «близко к сердцу», легко расстраивается, тревожится за ребенка. Она беспокоится, что он опоздает в школу, волнуется, если он не успел что-то сделать, переживает, что соседский Коля учится гораздо лучше ее сына. Она старается во всем помочь, вместе с ним делает уроки и очень огорчается, если все равно нет желаемой оценки. «Нет, ничего ему не говорю, не ругаю, но, когда открываю тетрадь, обязательно от огорчения охну и с трудом слезы сдерживаю. Но вы подумайте, он (ребенок) и не реагирует, ему-то все равно». А ребенок (второклассник) отдельно от мамы рассказывает: «Я очень боюсь ее расстроить, так боюсь, что даже когда пишу диктант, думаю, вот сделаю ошибку, поставят двойку, а она потом почти плачет». Мальчик и мама живут вдвоем, очень привязаны друг к другу, но ребенок оказался более чутким и внимательным, страх перед неудачей, боязнь огорчить маму сковывают его, мешают спокойно работать, вызывают дополнительные трудности. Фактически мама сама боится школьных проблем и драматизирует ситуацию, а у ребенка появляется чувство неуверенности в своих силах, знаниях.

Ситуации, когда успехи детей не соответствуют притязаниям родителей, могут быть различными. Бывает, что ребенка только за то, что он считает «хуже всех», отторгают эмоционально, психологически, наказывают физически. Ему же необходима поддержка не только интеллектуальная (позволяющая преодолеть проблемы в этом виде деятельности), но и эмоциональная, психологическая. Без нее такое преодоление, даже при эффективной помощи в деятельности будет затруднено. Конечно, ни о какой коррекции школьных проблем в таких слу-

чаях речи быть не может. Подобное поведение родителей только усугубит все школьные трудности. Некоторые дети панически боятся сделать ошибку из-за страха перед тем, что дома скажет мама. Часто родители драматизируют школьные неудачи своих детей — упрекают, ругают, пугают тем, что получит двойку, что выгонят из школы. Такое психологическое наказание очень серьезно. Это и есть «психологическое битье», хотя родители часто считают, что не делают ничего особенного. Очень часто «психологическое битье» не воспринимается родителями как «сильнодействующее средство», но именно оно рождает стыд, страх, создает ситуацию повышенной тревожности, невротизации. Обычно ребенок в спокойной беседе с учителем (если он ему доверяет) готов поделиться своими тревогами и страхами и рассказывает о мерах родительского воспитания. Но не следует спешить вызывать родителей, стыдить или взывать к родительским чувствам. К сожалению, можно услышать: «Это не ваше дело». В этих случаях стоит обсудить меры помощи, подчеркивая положительные стороны ребенка, предлагая попробовать какой-то вариант, снимающий возможность родительской агрессии. И уж точно от таких родителей нельзя требовать «принять меры».

«После каждой плохой оценки я с ним неделю не разговариваю», — рассказывает мама шестилетнего первоклассника (отметки учитель в этом классе не ставит, их заменяют «звездочки», чем больше звездочек, тем лучше). «Но удивительное дело, у него почти нет звездочек, а он не переживает, мы с ним не разговариваем, а он с нами... упрямый». Разговор с мальчиком показал, что мама просто не видит состояние ребенка, не понимает, что он чувствует. Мама хочет «заставить его переживать», а мальчик на грани срыва, он хочет «отомстить им за то, что меня не любят, и умереть». Страшные слова и очень тревожная ситуация. К сожалению, попытки уйти из жизни врачи отмечают и у очень маленьких пациентов, и причина чаще всего одна — школьные проблемы, осложненные непониманием родителей.

Вариантом этой же тактики общения с ребенком дома и в школе является «ледяной» тон, намеренное безразличие, избегание, то есть все варианты, когда взрослый делает вид, что не видит, не замечает ребенка.

Усиливать школьные трудности или приводить к их возникновению могут следующие виды неправильной тактики воспитания:

Непонимание. Родители не видят, не понимают истинных причин трудностей, списывая все на лень, нежелание учиться, что у детей ослабленных, со сниженной работоспособностью, повышенной утомляемостью ведет к резкому ухудшению успеваемости.

Несоответствие требований и ожиданий родителей возможностям и потребностям детей. Благие намерения родителей научить сразу всему — и музыке, и хореографии, и живописи, и иностранному языку наталкиваются на школьные трудности как на непреодолимое препятствие, но родители чаще всего без боя не сдаются, а что жертвами становятся их дети, не думают.

Неприятие детей. Рассказываем маме о тактике общения с ребенком и рекомендуем поцеловать его на ночь, приласкать. А в ответ неожиданное: «Не могу я ее поцеловать. Она как волчонок, физически чувствую ее неприятие». В основе этого отношения — глубокий, уже давний конфликт, который мать не смогла или не захотела снять, смягчить. И это постоянное напряжение в отношениях матери и дочери. Затяжной конфликт, неприятие ребенка в дальнейшем привели сначала к школьному стрессу, а потом к неврозу.

Негибкость родителей. Несложно представить себе семью, где властвует строгость, требовательность, где любая оплошность вызывает недовольство и всеобщее осуждение, где нет альтернативы и никаких поблажек, где старший всегда прав, а младшему не дано право иметь свое мнение. Так формируется забитый, безвольный, неуравновешенный или, наоборот, озлобленный, постоянно сдерживающий протест человек. И в первом, и во втором случае преодолеть любые трудности ему будет, скорее всего, не по силам. Для детей со школьными проблемами такое отношение родителей — беда, и все проблемы этих детей родители только осложняют.

Неравномерность отношений, непоследовательность в обращении с детьми чаще бывает в семьях, где все равнодушны, безразличны друг к другу, а родительское рвение «просыпается» неожиданно, тогда требуется дневник и тетради, устраивается «головомойка», ставятся условия, даются обещания, но проходит несколько дней... и опять ребенок никого не интересует. У мамы — свои дела и заботы, у папы — свои. «Сыт, одет, обут, и ладно, времени нет разглядывать, как он там пишет, с ошибками или без. Выучится — хорошо, не выучится — сам виноват», — считает мама. А у сына этой мамы грубая задержка рече-

вого развития и нарушение фонетико-фонематического восприятия, что грозит ему направлением на медико-педагогическую комиссию. Конечно, такому ребенку не обойтись без маминой помощи, не преодолеть себя (и часто единственным выходом остается найти себя в уличной компании старших ребят со всеми вытекающими отсюда последствиями).

Главная трудность для родителей – умение соединить требовательность с уважением к детям и сохранить при этом с ними эмоциональный контакт. Утрированное чувство долга, чрезмерная принципиальность и моральное давление оборачиваются для ребенка страхом «быть не тем», страхом несостоятельности, а также тревожным предчувствием возможных неудач и поражений, неуверенностью в себе. Этот страх формируется быстро, а устранение страхов становится непростой задачей и подразумевает активную перестройку многих аспектов семейных отношений и обязательное участие сверстников в жизни ребенка. В этих случаях учителю очень важно установить контакт с ребенком, необходимо доверительное, доброжелательное, искреннее, заинтересованное отношение к нему, способствующее развитию его творческих возможностей и веры в себя. Если же пытаться «выяснять отношения с ребенком» или считать его безнадежно упрямым и неспособным к переменам, то вряд ли можно добиться желаемых результатов. Ребенок с повышенной тревожностью, страхом неудачи не может побороть себя и преодолеть трудности. Все проблемы обучения у таких детей без помощи учителя и родителей накапливаются, ухудшая состояние здоровья и делая невозможными успехи в учебе. Устранение страхов затрудняет непримиримость, категоричность родителей, неверие в возможности детей.

Наши исследования показали, что ведущими причинами, вызывающими конфликтные ситуации в семье, являются в 90% случаев школьная неуспеваемость и в 82% случаев – плохое поведение. Особое значение в возникновении семейных конфликтов имеет ярко выраженное огорчение родителей (в 50% случаев это мама) плохими оценками. Важно отметить, **что конфликтные ситуации в семье не только не дают эффекта как мера ликвидации школьных трудностей, но, наоборот, приводят к ухудшению состояния здоровья ребенка и увеличению школьных проблем.**

К сожалению, совсем не редко порицания, непримиримость, враждебность, категоричность родителей остро ранят ребенка,

усугубляя его страхи, неуверенность, усиливая школьные проблемы. Возникает замкнутый круг: школьные неудачи → недовольство взрослых (двойной пресс дома и в школе плюс отсутствие реальной помощи) → новые неудачи (еще большая тревожность, неуверенность, страх неудачи). В этой ситуации неизбежен отказ ребенка от работы, учебы. И это не лень и нежелание учиться, а, как считают специалисты, «дефект воли», возникающий в результате постоянно действующей психотравмирующей ситуации. Каждый новый неуспех, новая неудача только закрепляют установку отказа от работы.

! Разочарование, недовольство, упреки, ограничения — даже такие «мягкие» проявления отношения родителей к ребенку со школьными проблемами могут оказывать негативное влияние на его самочувствие и самооценку. Унизительные или язвительные замечания, грубые окрики действуют на ребенка угнетающе.

Оценка учителя во многом определяет, как оценивают ребенка и родители ребенка, и родители его соучеников. Нетрудно представить себе негативный эффект отрицательной оценки, которую учитель дает ребенку, так как тактика общения родителей и ребенка сохраняет стереотип: заставить, проконтролировать, добиться. При этом игнорируется право ребенка на защиту, понимание, внимание.

Для того чтобы выстроить эффективное общение с детьми, следует соблюдать ряд условий. Первое условие — необходимо помнить об уважении к ребенку, его нельзя унижать; второе — понимание должно предшествовать советам и наставлениям. Особенно важно подчеркнуть второе — необходимость понять ребенка, понять причину его трудностей, увидеть и понять его переживания, не заставлять без необходимости оправдываться, объяснять свои ощущения. Понять и, главное, знать, как и чем помочь. И еще важно научиться любить и ценить не успехи и достижения ребенка, а самого ребенка вне зависимости от его успехов. Это трудно, мы ведь привыкли отождествлять человека, и ребенка в том числе, с его делом. Помните: «Этот чистит валенки, моет сам калоши, он хотя и маленький, но вполне хороший», а этот плохой — неряха, то есть мы оцениваем ребенка самого как хорошего или плохого, а правильнее было бы оценивать не ребенка (он должен быть уверен, что его любят, к нему хорошо относятся), а поступок. Поступок может быть плохим или хорошим, его-то можно и нужно оценивать.

Итак, эффективность помощи ребенку со школьными проблемами во многом зависит от того, как взрослые (учитель и родители) видят проблему, понимают ее, насколько владеют методами коррекции и готовы приложить усилия, чтобы помочь ребенку. Есть несколько условий, позволяющих нормализовать отношения с ребенком и помочь ему преодолеть школьные проблемы. Эти рекомендации учитель может не только использовать в своей работе, но и дать родителям.

! Психологи считают, что никакую проблему во взаимоотношениях с ребенком родители не смогут успешно решить, если внутренне они неспокойны, не могут справиться с раздражением, нетерпением, злостью.

Поэтому мы предлагаем пять условий, которые позволяют родителям помочь ребенку со школьными проблемами. **Первое условие** – научиться успокаиваться, расслабляться в самых критических ситуациях, не срываться на крик, не демонстрировать свое недовольство, неприятие. Важно научиться контролировать не только свои слова, но и интонацию, мимику, выражение глаз, жесты. Порой усмешка или гримаса взрослых действуют сильнее и больнее слов.

Мы не будем рассказывать о методах расслабления (сейчас очень много литературы по этому вопросу), но считаем необходимым подчеркнуть, что владение техникой расслабления позволит спокойно отреагировать не только на любую «выходку» ребенка, но и не перейти «на повышенный тон» в беседе с педагогом.

Второе условие – попытаться проанализировать все проблемы, с которыми приходится сталкиваться, и постараться найти причину, а не бороться со следствием.

Третье условие – необходимо сделать все, чтобы учитель был союзником (используйте тактику эффективного общения, см. с. 186–189).

Четвертое условие – в работе с ребенком целесообразно использовать принцип положительного подкрепления.

Важно найти, за что похвалить и как подбодрить ребенка, в противном случае он привыкает к отрицательному подкреплению. Окрик, гнев, нотации, упреки, бесконечные замечания, любые проявления недовольства – все это проявление отрицательного внимания. Причем отрицательное внимание имеет не

только негативный характер, но и большой отрицательный эмоциональный заряд.

Пятое условие – стараться не оценивать своего ребенка как безнадежно неспособного, нерадивого, ленивого. Необходимо помнить, что такая оценка – это невольная оценка себя как неумелого родителя. Конечно, мы привели лишь некоторые варианты неверной тактики общения родителей и детей, которые в значительной степени осложняют и подготовку детей к школе, и их адаптацию, и, главное, помощь при возникающих трудностях обучения. Для того чтобы избежать многих из этих ошибок, стоит попробовать оценить тактику отношений родителей и ребенка. Для этого мы предложили анкету «Расскажите о своем ребенке» (см. с. 190).

Как определить причины школьных трудностей

Проблема трудностей в обучении детей существует, вероятно, с того момента, когда началось собственно обучение. Не все дети одинаково активны, не все одинаково быстро могут работать, у них разные интересы, возможности, особенности развития.

Существуют различные теории, концепции, определения обучения и обучаемости: **обучение** рассматривается как процесс накопления знания, как процесс организации и стимуляции познавательной активности, как управление мыслительной деятельностью, как процесс формирования знаний, умений и навыков. Все эти формулировки справедливы, но ни одна из них не описывает все стороны процесса обучения.

Под **обучаемостью** обычно понимается восприимчивость к обучению, способность к усвоению знаний, которая определяется развитием комплекса интеллектуальных свойств человека, обеспечивающих эффективность учебной деятельности.

Важно подчеркнуть, что комплекс интеллектуальных свойств включает не только запас сведений и знаний, кругозор ребенка, но и сформированность различных видов памяти, мышления, внимания, воображения, восприятия речи, а также развитие моторики, зрительно-моторных координаций и других познавательных (или как теперь принято говорить – когнитивных) функций.

Естественно, что внимание практиков и исследователей прежде всего привлекали дети с выраженными проблемами обучения, те дети, для которых необходима была организация специальной системы обучения и помощи. Именно поэтому бóльшая часть исследований относится к изучению проблем обучения детей с выраженными нарушениями развития. Значительно меньше изучены происхождение и механизмы трудностей обучения у детей с нормальным интеллектом и так называемыми парциальными (partial), частичными дефицитами в развитии познавательных функций, обучающихся в массовых школах.

Значительная интенсификация учебного процесса, внедрение в педагогическую практику альтернативных форм обучения и более раннее начало систематического обучения увеличили число детей, не справляющихся со все возрастающими учебными нагрузками, не способными без особого напряжения адаптироваться к новым школьным условиям. Это в значительной степени связано с тем, что среди детей 6–6,5 лет значительно больше детей **с возрастной несформированностью комплекса познавательных функций**, чем среди 7–7,5-летних, причем это не отставание или задержка развития, а биологический темп созревания мозга и познавательных функций.

По данным Института возрастной физиологии РАО (за 2000–2005 гг.), количество детей со школьными проблемами в начальных классах массовой школы варьируется от 40 до 60% и зависит от большого числа факторов: познавательного развития, организации процесса обучения, методик и технологий обучения, состояния физического и психического здоровья, системы требований, общей нагрузки, личности педагога и других причин. Однако сложность выделения этих причин в том, что они неоднозначны, многофакторны, возникают и влияют одновременно, создавая у каждого ребенка свои неповторимые виды и варианты.

В то же время четкое понимание причин и механизмов возникновения школьных трудностей, выделения не только слабых, но и сильных сторон развития ребенка позволяет выстроить и систему обучения, и систему помощи ребенку, ориентируясь на хорошо сформированные функции, и параллельно вести работу по развитию несформированных или дефицитарных функций. Однако практика помощи детям со школьными трудностями чаще всего направлена не на выявление причин, лежа-

щих в основе трудностей, а на коррекцию неудовлетворительного результата обучения. Интересны данные о том, что знают учителя начальной школы об этих причинах, что понимают под термином «неуспеваемость». Вот наиболее типичные ответы.

Школьные трудности — это:

- отсутствие интереса к учебе, нежелание учиться — 81%;
- неуспеваемость — 68%;
- дисциплина, непослушание, нарушения — 48%;
- трудности контакта с учителем — 30%;
- нарушения здоровья — 14%;
- нарушения умственного развития — 14%;
- особенности психического и физического развития — 12%;
- несоответствие методик, отсутствие индивидуального подхода — 3%.

Эти цифры можно не комментировать, так как в качестве ведущих выделяется отсутствие интереса, нежелание учиться. Между тем первоклассники, по данным психологов, очень хотят учиться, но за редким исключением уже к декабрю более 60% детей не хотят идти в школу, что нельзя рассматривать как причину, это следствие трудностей процесса обучения.

Мы уже говорили **о необходимости разделения понятий «неуспеваемость» (неуспешность) и «трудности обучения». Еще раз напомним, что под трудностями обучения мы понимаем весь комплекс учебных и неучебных проблем, возникающий при систематическом обучении, которые приводят: к отклонениям в физическом и психическом здоровье, к нарушению социально-психологической адаптации и к снижению успешности обучения.**

При таком понимании школьных трудностей неуспеваемость следует рассматривать как фактическое снижение эффективности обучения, как результат тех трудностей, которые вовремя не были выявлены, скомпенсированы, на которые ни педагоги, ни родители не обращали внимания, или работа по коррекции проводилась неправильно. То есть «неуспешность» — вторична, а значит, «корректировать неуспешность» невозможно. Необходимо выделить первичную проблему. Кроме того, неуспешность — результат не одномоментной проблемы, возникшей у ребенка, а результат достаточно длительного процесса, сопряженного с функциональным напряжением и психологическим дискомфортом. Трудности в обучении сопровождаются отрицательными эмоциями страха, неудачи, обиды, стыда, функциональным напряжением и переутомлени-

ем, нарушениями психического и физического здоровья. Все это создает тот негативный фон, при котором даже незначительные трудности могут перерасти в серьезную проблему.

Эта позиция требует не только анализа проявлений трудностей обучения, но и анализа причин и механизмов их возникновения, развития, а также определения качественного своеобразия процесса обучения детей со школьными трудностями. Ориентация на неуспешность как предмет изучения и анализа не позволяет понять чрезвычайно сложную картину механизмов формирования неуспешности, а значит, не позволяет найти наиболее эффективные пути помощи детям.

В разделе I мы подробно рассмотрели различные причины школьных трудностей и теперь можем свести их в систему, разделив на две группы – **экзогенные** (внешние по отношению к ребенку) и **эндогенные** (внутренние), непосредственно связанные со здоровьем и функциональным развитием ребенка.

К числу экзогенных причин можно отнести:

• Социокультурные условия, в которых растет и развивается ребенок. Эти условия и условия семейного воспитания определяют его социальное и эмоциональное благополучие, личностное развитие ребенка.

• Комплекс школьных факторов риска (ШФР), включающих стрессовую тактику педагогических воздействий, интенсификацию учебного процесса, несоответствие методик и технологий, нерациональную организацию учебного процесса.

• Экологические условия, в которых живет и развивается ребенок. Но это факторы не прямого действия. Неблагоприятные экологические условия оказывают влияние на здоровье мамы и ребенка, течение беременности и родов, на развитие ребенка. Кроме того, экологические факторы учитель изменить не в силах, но может их учесть, анализируя ситуацию развития ребенка.

К числу эндогенных причин можно отнести:

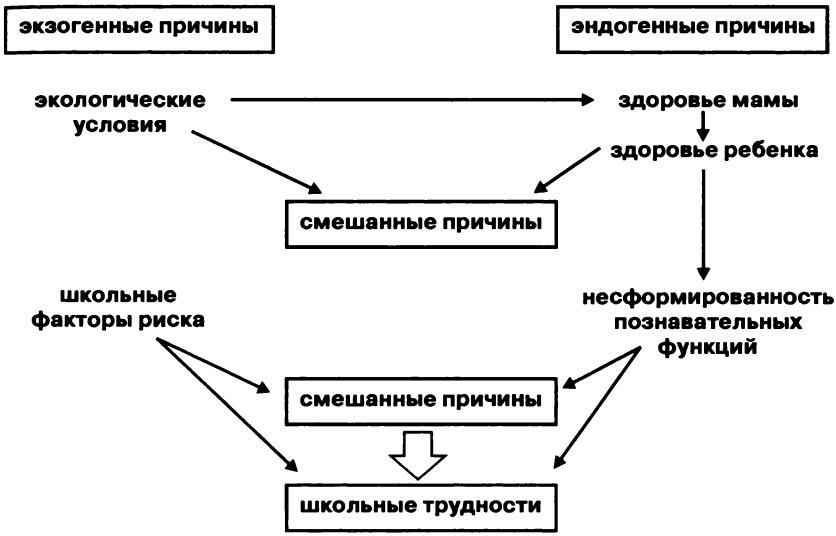
• генетические факторы (отягощенность генетическими расстройствами);

• состояние физического и психического здоровья, во многом определяемое благополучием в течение беременности, родов и раннего периода развития;

• психофизиологическое развитие (развитие комплекса познавательных школьно-значимых функций).

Эндогенные и экзогенные причины, как правило, в жизни не разделены, действуют комплексно и системно, создавая в каждом отдельном случае неповторимое сочетание смешанных причин. Например, ребенок живет в экологически неблагоприятном регионе → это создает проблемы со здоровьем будущей мамы, беременность и роды которой осложнены → рождается ребенок с отклонениями в состоянии здоровья → нарушения здоровья сказываются на росте и развитии (особенно в тех случаях, когда социокультурные условия жизни неблагоприятны) → в результате перед школой может быть недостаточно сформирован комплекс познавательных функций, и если ребенок оказывается под действием школьных факторов риска, ему не избежать школьных проблем.

Представим все это на схеме:



Анализируя все многообразие проявлений школьных трудностей, имеющих комплексные и смешанные причины, мы считаем возможным выделить два типа школьных трудностей:

Специфические трудности – это трудности, имеющие в основе те или иные нарушения или несформированность школьно-значимых познавательных функций (моторики, зрительно-моторных координаций, зрительного и пространственного восприятия, речевого развития и т.п.). Коррекция этих трудно-

стей невозможна без организации специфической помощи, специальной системы занятий наряду с учетом этих особенностей в процессе обучения.

Неспецифические трудности – это трудности, вызванные общей ослабленностью организма, низкой и неустойчивой работоспособностью, повышенной утомляемостью, эмоциональной напряженностью. Коррекция этих трудностей требует, как правило, изменения условий обучения, тактики общения с учителем, родителями, сверстниками, правильной организации режима, индивидуального подхода к ребенку, но не требует специфических мер (рис. 25).

Типы школьных трудностей
специфические
неспецифические
• Связаны со сниженной работоспособностью, повышенной утомляемостью, нарушениями организации деятельности, в результате действия ШФР (стрессовая тактика педагогических воздействий):
— нерациональная организация учебного процесса;
— несоответствие методик и технологий обучения;
— неадекватность требований (учителя и родителей);
— нарушение режима дня, перегрузки, перенапряжения;
— нарушение (ухудшение) состояния здоровья (физического и психического
• Связаны с возрастной несформированностью или дефицитом развития познавательных функций:
— организации деятельности, внимания, восприятия;
— речи;
— моторики;
— памяти;
— зрительного и зрительно-пространственного восприятия;
— зрительно-моторных и слухо-моторных интеграций;
— вербально-логического мышления;
— наглядно-образного мышления;
— интеллектуального развития
Комплексные (смешанные) (сочетание ряда неспецифических и специфических факторов)

Рис. 25. Типы школьных трудностей

Основное различие неспецифических и специфических трудностей — не только причины их возникновения, но, что особенно важно, сроки первого появления признаков возникновения школьных проблем.

Специфические трудности можно прогнозировать, и они проявляются на начальных этапах обучения (буквально с первых дней обучения базовым учебным действиям), на дальнейших этапах обучения эти трудности накапливаются, к ним добавляются проблемы в обучении, психологический дискомфорт, стрессы от неудач. Трудности усиливаются, меняется их характер, но они не возникают «вдруг» в процессе обучения.

Неспецифические трудности также могут быть в определенной мере спрогнозированы (при выборе неадекватной нагрузки, программы обучения и т.п.), но проявляются, как правило, к концу первого полугодия (в 1-м классе). В дальнейшем могут возникать на любом этапе обучения — при увеличении учебных и внеучебных нагрузок, при повышении требований, при вторичных нарушениях в состоянии физического и психического здоровья.

Еще одно существенное отличие специфических и неспецифических трудностей — частота их проявления. Специфические трудности проявляются всегда, может меняться лишь сила их выраженности. Например, несформированность моторики или зрительного восприятия **всегда** (до тех пор, пока эти факторы риска не будут исключены или нивелированы особой организацией работы) будет проявляться в письме как нарушение почерка, характерные ошибки в письме.

Неспецифические трудности могут исчезать (при благоприятных условиях и улучшении функционального состояния ребенка) и появляться вновь при действии неблагоприятных факторов и ухудшении функционального состояния.

Подобное разделение достаточно условно, то есть на практике специфические и неспецифические трудности не просто существуют рядом, но и определяют, дополняют друг друга, создавая ту сложную и комплексную картину школьных трудностей, с которой мы сталкиваемся на практике. И все же есть определенная целесообразность в подобном разделении. Оно позволяет определить некие общие меры неспецифической помощи ребенку вне зависимости от того, испытывает ли он трудности при обучении письму, чтению или математике, или определить конкретные и специфические меры коррекции оп-

ределенного вида трудностей при обучении только письму, только чтению или только математике. Подобное разделение позволяет найти единую специфическую причину, выделить ее различные проявления при обучении. Например, выделив несформированность зрительно-пространственного восприятия как вариант специфических трудностей, мы можем не только прогнозировать определенные трудности при обучении и письму, и чтению, и математике, и технологии, связанные с этой причиной, но и учесть это в процессе обучения, а также предложить единую систему дополнительных занятий по формированию этой функции.

Для того чтобы увидеть различия неспецифических и специфических трудностей, проанализируем два примера. Следует заметить, что «чистые» варианты специфических и неспецифических трудностей встречаются довольно редко.

Андрей С., 7 лет 8 месяцев, первоклассник (программа 1—4), дата обследования 14 февраля. (Мы не случайно приводим дату обследования, так как это имеет значение при анализе ситуации.) Родители обратились за консультацией, так как решался вопрос о переводе ребенка в класс коррекции.

Трудности (по педагогической характеристике и жалобам родителей):

- письмо: пропуски, недописывания, неровность штрихов, тремор;
- чтение: «спотыкается», торопится, пропускает буквы, слова, «угадывает»;
- математика: плохо решает задачи, не запоминает условие задачи, путается, плохо помнит числовой ряд.

Деятельность: быстро отвлекается, с трудом переключается на новый вид деятельности, рассеян, невнимателен на уроках (особенно в последнее время), часто не выполняет задания до конца.

Общая характеристика учителя: способности средние, плохое математическое мышление, ленится, не старается.

При психофизиологическом тестировании не обнаружено отклонений в развитии моторных функций, зрительного восприятия, пространственного восприятия, зрительно-моторных координаций. Уровень речевого развития соответствует возрасту. Хорошие результаты показал при выполнении теста интеллектуального развития (тест Векслера), затрудняется при выполнении заданий, ограниченных во времени, отвлекается, необходима внешняя организация деятельности, поддержка, подбадривание. Период врабатывания — длительный.

В дошкольном развитии следует выделить как «фактор риска» частые простудные заболевания. В течение первого года в школе ребенок более 5 раз болел (пропуски по 6—9 дней). Мальчик худой, очень бледный, вялый, заторможенный. На контакт идет плохо, с интересом начинает выполнять задания, но очень быстро теряет интерес, отвлекается.

Жалобы ребенка: на усталость, головные боли, «трудно вечером делать уроки» (домашние задания выполняются вечером после 19 часов).

У ребенка низкая самооценка, считает себя «плохим учеником», очень боится, что переведут в класс, где «глупые дети».

Мама спокойная, внимательная, к проблемам Андрея относится с пониманием, связывает их с «плохим здоровьем» и тем, что «много задают, долго приходится делать уроки».

Проанализируем причины школьных трудностей и определим, к какому типу они относятся.

Первое, на что следует обратить внимание, — мальчик ослаблен заболеваниями. У него много пропусков по болезни. Фактически он болел каждый месяц (5 раз за пять месяцев), при этом пропускал от 6 до 9 дней. Следует учесть, что период восстановления после болезни 1,5—2 недели (в этот период работоспособность снижена, и ребенок работает с большим напряжением). Но не успевают закончиться эти недели восстановления, и Андрей снова заболевает. Естественно, накапливается учебный материал, который он просто не успел освоить. К тому же сразу же после болезни (в период восстановления) нагрузка увеличивается вдвое (то, что пропущено за время болезни, и новый материал), а утомление накапливается. Естественно, все это проявляется в деятельности: он с трудом включается в работу, не может длительно удерживать внимание, еще сложнее переключается на новый вид работы. При этом страдает кратковременная память, а значит, ему сложно запомнить и «держать в памяти» задание, условие задачи. Все это создает трудности в письме (пропуски, недописывания, неиспользование правил), в математике (не запоминает условия задачи, путается), в чтении (не следит за текстом, отвлекается). Необходимо подчеркнуть, что низкие успехи в математике, которые часто связываются с нарушениями оперативного мышления, со специфической математической неспособностью (именно такую характеристику дает учитель), на самом деле связаны с трудностями концентрации внимания, высокой отвлекаемостью и

низкой работоспособностью, которые усиливаются повышенной тревожностью, ожиданием неудачи. Нарушения почерка также характерны для ослабленного ребенка (он постоянно отвлекается, торопится, но не успевает, не помнит задание). Неустойчивость почерка – индикатор сильного функционального напряжения. И это естественно, ведь ребенок быстро утомляется, а значит, любая работа идет на фоне напряжения.

Все эти трудности усугубляются нарушениями режима: ребенок ежедневно недосыпает более двух часов, не бывает на воздухе, выполняет домашние задания вечером на фоне сильной усталости и сниженной работоспособности. Учительница подчеркивает ухудшение состояния ребенка и углубление школьных проблем в период обследования (в середине февраля), что также вполне объяснимо, так как именно этот период учебного года является наиболее тяжелым. Во-первых, накапливается усталость, во-вторых, в это время года дети получают недостаточно витаминов, мало бывают на воздухе, ощущают недостаток ультрафиолета.

В то же время при обследовании не выявлено каких-либо специфических нарушений и отставаний в развитии, несформированности школьно-значимых функций. Сниженная работоспособность и повышенная утомляемость – вот общая основа (неспецифические трудности) проблем, которые возникли в обучении (и письму, и чтению, и математике). Кстати, и учительница, и мама отмечают, что «иногда все схватывает на лету, а иногда по пять раз читаем, и запомнить не может» или «читает и словно не понимает», а значит, это не «плохая память», а плохое функциональное состояние – утомление, физическое и эмоциональное напряжение.

Таким образом, «средние способности» и «нежелание трудиться», «лень» – неадекватные оценки ребенка, который при щадящих условиях обучения мог бы показать значительно более высокие результаты. Неверное выделение причин трудностей объясняет и неадекватную (а значит, неэффективную) тактику помощи.

Таким образом, все трудности Андрея неспецифические. При более внимательном отношении к ребенку многих из них просто могло бы не быть. Но ситуация оказалась настолько сложна, что решался вопрос о переводе развитого, с хорошим интеллектом, без отклонений в функциональном развитии ре-

бенка в класс коррекции (из-за того, что ребенок «с программой не справляется»).

Этому ребенку необходимы общеукрепляющие, неспецифические меры коррекции: нормализация режима (по возможности щадящий режим с дополнительным днем отдыха в четверг), исключение на некоторое время дополнительных нагрузок, исключение вечерних занятий (их эффективность все равно была нулевой), усиление питания, прогулки, закаливающие процедуры. В данном случае хороший эффект дали дополнительные 10-дневные занятия дома после каникул в феврале (мама взяла отпуск, занималась с сыном дважды в день по 40 минут — два 20-минутных занятия). Это позволило не только укрепить здоровье ребенка, но и восполнить некоторые пробелы в знаниях, что гораздо легче было сделать в ходе индивидуальных занятий. Отдохнувший Андрей действительно «все схватывал на лету», особенно эффективны оказались вечерние прогулки (вместо уроков), мальчик успокоился, стал лучше спать.

Совместно с врачом была разработана система закаливания и повышения иммунитета, которая уже к осени дала свои результаты.

Как правило, такой комплекс мер дает хороший эффект, а естественным препятствием обычно бывает, с одной стороны, сопротивление учителя («почему остальные дети должны учиться, а он отдыхать»), с другой — негативное отношение родителей к перспективе хотя бы на время полностью посвятить себя ребенку. Однако эти препятствия преодолимы, если привести убедительные аргументы, доказывающие необходимость именно такой тактики преодоления школьных трудностей.

Следует заметить, что это достаточно простой случай, когда неспецифические школьные трудности не отягощены специфическими, не осложнены конфликтами ребенка с учителем и родителями, не сопровождаются нарушениями поведения и т.п. Но легко себе представить, насколько могла бы осложниться ситуация, если бы ребенок учился по более интенсивной и напряженной программе, если бы учитель и родители оказались более жесткими и нетерпимыми, вовремя не получили необходимые рекомендации и не использовали их. Спрогнозировать худший вариант развития событий сможет каждый учитель.

А вот другой пример: Саша Л., 6 лет 10 месяцев, 1-й класс (традиционная программа обучения), дата обследования 6 декабря.

Мы не случайно приводим в качестве примеров мальчиков со школьными трудностями. У мальчиков школьные проблемы проявляются значительно чаще, чем у девочек, — на 3 мальчиков со школьными проблемами приходится лишь одна девочка (соотношение 3 : 1). Причем наши данные убедительно показывают, что при прочих равных условиях школьные трудности у мальчиков проявляются резче и чаще принимают характер нарушения поведения. Об этом следует знать не только учителям, но и родителям. (По-видимому, это связано с различным адаптивным ресурсом девочек и мальчиков. Известно, что женский организм боле выносliв к постоянно действующим, но небольшим по силе влияниям, мужской — более выносliв к большим, но кратковременным нагрузкам.) Некоторые из них предъявляют к мальчикам с самых юных лет «повышенные требования», воспитывают «как мужчину», понимая под таким воспитанием большую жесткость требований, «без сюсюканья», большую нагрузку («должны тренироваться») и т.п. Мальчики (как, впрочем, и девочки) — разные. И не все мальчики «не должны плакать», не имеют права на мамину ласку перед сном (по спинке погладить и песенку спеть), не все могут выдержать и учебу, и спортивную секцию, и другие нагрузки. Мальчики со школьными проблемами реагируют на неудачи острее, у них чаще бывают эмоциональные срывы, нарушения поведения. Нельзя исключить, что это происходит и потому, что мальчики часто «не имеют права» пожаловаться, показать свою слабость, страх, тревожность. Они чаще копят свои неудачи, обиды, огорчения, не жалуясь, а потом «срываются», выплескивают отрицательные эмоции.

Трудности (по педагогической характеристике, на основании анализа работ по письму, математике и контрольного чтения):

- письмо: с трудом запоминал буквы, не помнит начертания многих букв, нарушено соотношение элементов букв, очень медленно пишет, штрихи неровные, сильный тремор, путает ***в — д***, пишет вместо ***л — м, ш — и, п — т***, и наоборот. Много ошибок при списывании текста;
- чтение: переставляет буквы, путает близкие по конфигурации печатные буквы в—а, н—п, пропускает буквы, теряет строку, читает очень медленно;

• математика: хорошо считает в уме, но при записи может перепутать цифры 3—8, 6—9, переставляет цифры (вместо 14 может написать 41), много ошибок при списывании.

Деятельность: очень старательный, сильно расстраивается при неудаче.

Общая характеристика учителя: «Умненький ребенок, но что-то у него не в порядке».

Результаты обследования: в раннем развитии ребенка следует отметить черепно-мозговую травму (в 4 года). По словам родителей, «не любил рисовать, не получалось», в школу пошел с большой охотой, но сейчас ищет любой повод, чтобы остаться дома. Очень расстраивается из-за неудач, еще больше огорчается мама. Несколько часов ежедневно занимаются дома, по словам мамы: «Хвост вытянем, нос увязнет, на все не хватает времени». Ребенок скован, не уверен в себе, боится ошибиться, любое задание начинает с «раскачки», долго собирается. Работает спокойно только при постоянной поддержке и подбадривании.

Жалобы ребенка: «Все плохо получается, мама сердится, наказывает».

При психофизиологическом тестировании отмечена выраженная несформированность зрительно-пространственного восприятия и зрительной памяти. При выполнении теста интеллектуального развития (тест Векслера) очень высокие показатели выполнения вербальных заданий и затруднено выполнение ряда невербальных тестов, в основе которых зрительно-пространственное восприятие.

Обнаруженные в этом случае трудности довольно четко проявляются в письме, чтении и математике. Это специфические учебные трудности. Несформированность зрительного восприятия и зрительной памяти мешает ребенку правильно воспринимать зрительные символы, запоминать их, превращать их в интегральное целое. Это является причиной плохого различения близких по конфигурации зрительных символов (букв и цифр), но при этом на слух все звуки дифференцировались без ошибок. Несформированность зрительного восприятия задерживает формирование навыка чтения, создавая очень характерные (специфические) трудности в виде перестановки, смешения букв, близких по конфигурации, пропусков, потери строки.

Что важно учесть при организации специфической помощи такому ребенку?

1. Следует учесть, какие познавательные функции хорошо сформированы, не имеют нарушений в развитии. Это определит наиболее эффективный подход при обучении. В данном случае нет нарушений в развитии слуховой и сенсомоторной систем, хорошо развита речь, значит, более эффективно представлять учебный материал в устной форме, затем добавлять элементы для зрительного восприятия и потом соединить зрительную и моторную деятельность. Последовательность действий должна быть такой:

устное объяснение	+	показ	+	использование зрительно-моторных координаций

При устном объяснении ребенок должен хорошо понимать инструкцию, она должна быть четкой, ясной, однозначной.

2. Параллельно необходимо проводить специальные занятия по формированию зрительного восприятия и зрительной памяти[1].

3. При обучении следует избегать избытка зрительной информации, нецелесообразно использовать схемы, модели, необходимо учитывать, что у ребенка должно быть достаточно времени для ее анализа (больше, чем у обычных детей).

4. Очень важным принципом при обучении новым зрительным символам (буквам, цифрам) является опора на уже хорошо знакомое и узнаваемое, новые знаки и символы нужно обязательно сравнивать с уже знакомыми, дифференцируя их на слух и зрительно. Ребенок должен уметь анализировать, что и как он делает. Выполнять каждое действие осознанно, а не механически. Вариант «смотри и делай, как я» без описания (разъяснения) алгоритма действия – бессмысленная трата времени. Неопределенность, несформированность алгоритма действия («так ли пишется», «откуда начинать и как заканчивать») при написании букв и цифр – главная причина плохого почерка, неправильной записи математических заданий, низкого темпа деятельности.

5. Темп чтения и письма на начальных этапах обучения должен быть медленным. Ребенок должен научиться контролиро-

---

[1] Более подробно см.: *Безруких М.М., Филиппова Т.А.* Учимся находить одинаковые фигуры. – М.: Дрофа, 2006.

вать и оценивать свои действия в процессе их выполнения, а это возможно только при медленном темпе деятельности.

Ситуация осложняется отношением мамы к школьным проблемам, которая «сердится, наказывает». Это является причиной повышенной тревожности, неуверенности, страха неудач. Напряжение и волнение затрудняют и без того сложную учебную деятельность.

На этих примерах мы показали отличие двух видов школьных трудностей, проявляющихся в письме, чтении и математике. Умение увидеть различия этих трудностей, выделение истинных причин позволяют разработать эффективную систему помощи ребенку.

Как же выделить истинные причины школьных трудностей, разобраться в их проявлениях, характере, как не перепутать причину и следствие и сделать это вовремя?

Во-первых, необходимо внимательно наблюдать за поведением и деятельностью каждого ребенка. Даже если в классе тридцать детей, необходимо хотя бы раз в неделю уделить каждому десять минут. При этом важно оценить, как работает ребенок, как воспринимает материал, как организует свою деятельность, как принимает помощь и реагирует на неудачу, что требует дополнительного повторения и объяснения. Во-вторых, прогнозирование школьных трудностей до школы или в самом начале обучения (даже без углубленного тестирования) позволяет сосредоточить внимание на определенных сторонах развития. Прогнозирование позволяет увидеть первые проявления трудностей обучения, которые могут не привлечь внимания учителя из-за маленького объема заданий, опыта деятельности, накопленного при подготовке к школе.

В-третьих, спокойный, заинтересованный разговор с родителями также помогает зафиксировать внимание на тех проблемах, которые, возможно, не проявляются в школе.

В-четвертых, внимание и доброжелательность в общении с ребенком позволяют увидеть и понять его субъективную оценку проблем, к этой оценке и любым жалобам стоит отнестись очень серьезно.

Как правило, к середине учебного года или к февралю все трудности обучения становятся явными, а определение характера и причин может проводиться по схеме (рис. 26) и в первом, и во втором, и в третьем, и в четвертом классах.

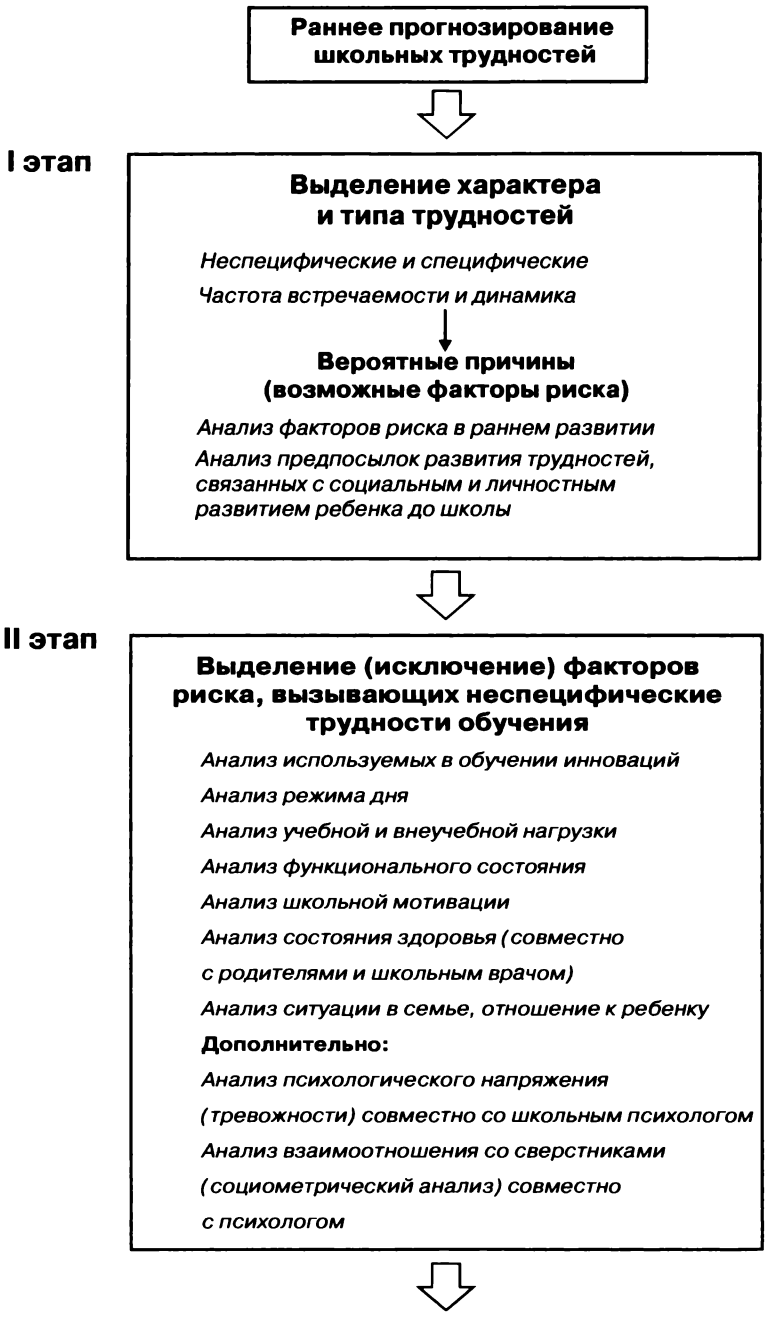

Раннее прогнозирование школьных трудностей
I этап
Выделение характера и типа трудностей
Неспецифические и специфические
Частота встречаемости и динамика
Вероятные причины (возможные факторы риска)
Анализ факторов риска в раннем развитии
Анализ предпосылок развития трудностей, связанных с социальным и личностным развитием ребенка до школы
II этап
Выделение (исключение) факторов риска, вызывающих неспецифические трудности обучения
Анализ используемых в обучении инноваций
Анализ режима дня
Анализ учебной и внеучебной нагрузки
Анализ функционального состояния
Анализ школьной мотивации
Анализ состояния здоровья (совместно с родителями и школьным врачом)
Анализ ситуации в семье, отношение к ребенку
Дополнительно:
Анализ психологического напряжения (тревожности) совместно со школьным психологом
Анализ взаимоотношения со сверстниками (социометрический анализ) совместно с психологом

Рис. 26. Схема определения характера и причин трудностей обучения

III этап

Выделение (исключение) факторов риска в развитии познавательных функций

Анализ прогноза школьных трудностей, связанных с познавательным развитием ребенка до школы или в начале обучения

Анализ сформированности познавательных функций:

— организации деятельности;

— внимания;

— памяти, мышления;

— речи;

— моторики, в том числе графических движений;

— зрительного, зрительно-пространственного восприятия, зрительной памяти;

— зрительно-моторных интеграций

IV этап

Определение комплекса мер помощи (совместно с психологом, логопедом, врачом, родителями)

Рис. 26

Рассмотрим более подробно каждый этап диагностики.

I этап. Выделение характера и типа школьных трудностей. Их условное деление на неспецифические и специфические позволяет это сделать в ходе наблюдения за поведением ребенка, его состоянием, работоспособностью и при анализе учебных проблем (трудностей письма, чтения, счета и т.п.). Это предварительный этап. Еще раз подчеркнем, что на этом этапе очень помогают результаты раннего прогнозирования школьных трудностей. Фактически это этап определения зоны внимания и углубленного анализа, что позволяет использовать батарею диагностических методик выборочно, особенно в тех случаях, когда учитель самостоятельно осуществляет этот анализ. (В тех случаях, когда диагностика проводится совместно со специалистами — школьным психологом, логопедом, врачом или проводится в психолого-медико-социальном центре, целесообразен разносторонний и полный анализ.)

Важно отметить, являются ли проблемы единичными, например только нарушение почерка, неровность штрихов, разнонаклонность, разная высота и ширина, несоблюдение строки и т.п., или комплексными (нарушения почерка + ошибки + замены, пропуски букв, недописывания и т.п.). Необходимо отметить, как часто проявляются проблемы, в каких ситуациях больше (например, ошибок при письме больше при списывании или во время диктанта или при выполнении домашних работ, почерк четкий, красивый, а в классе «небрежный», неустойчивый).

Для того чтобы привести все наблюдения в систему, можно использовать таблицу (табл. 5), мы приводим в ней в качестве примера возможные варианты записи. Обязательно следует отметить, когда возникли проблемы — с самого начала или в конце первого класса, во втором, третьем классе и т.п. Это поможет выделить вид трудностей и разобраться в причинах. Необходимо также отметить динамику проявления трудностей — когда ситуация улучается (ухудшается).

Подобная запись — уже анализ ситуации, повод более внимательно присмотреться к проблемам, оценить и проанализировать собственную тактику, а в необходимых случаях принять решение о необходимости дополнительной и продуманной беседы с родителями, консультации со специалистами. Как показывают наши наблюдения, даже не очень длительный опыт подобного анализа дает ощутимый эффект.

Таблица 5

Проявления и возможные причины школьных трудностей

Проявления школьных трудностей		Возможные причины	Тип трудностей
что	как часто		
1. Плохо воспринимает инструкции, задание переспрашивает, нужно несколько раз повторять	Почти всегда хуже в последнее время на последних уроках, в конце недели	Несформированность организации деятельности (была с самого начала, но стала более выраженной). Напряжение, перегрузка (дополнительные занятия?)	специфические неспецифические
2. Очень зажат, скован, отвечает неохотно, у доски молчит	Всегда был активен, старался, ситуация изменилась в последнее время	«Давление» родителей из-за неуспеваемости?	неспецифические
3. Неудовлетворительные результаты на контрольных по русскому языку и математике	Была твердая четверка	Мало занимается? Или, наоборот, перегрузка + давление родителей, страх, тревожность. «Пробелы» в знаниях из-за болезни (болел, была операция, пропустил почти месяц)	неспецифические
4. Стал хуже писать, почерк неустойчивый, много исправлений, не успевает выполнить все задание	Писал нормально, четко, чисто. Резкое ухудшение после болезни	Ухудшение функционального состояния, повышенная утомляемость? Не старается	неспецифические

II этап диагностики — выделение (или исключение) факторов риска, приводящих к неспецифическим трудностям обучения. Еще раз напомним основные факторы риска, которые могут вызвать неспецифические трудности в процессе обучения. Необходимо учесть состояние здоровья ребенка, иметь в виду факторы риска в раннем развитии, а также в случае необходимости проанализировать предпосылки развития трудностей, связанных с социальным и личностным развитием ребенка, если эти проблемы возникли в первом классе (более подробно см. раздел I):

- стрессовая тактика педагогических воздействий;
- интенсификация учебного процесса;
- несоответствие методик и технологий обучения возрастным возможностям ребенка;
- нерациональная организация учебного процесса;
- «трудный» учитель;
- «трудные» родители, проблемы взаимодействия в семье;
- конфликты со сверстниками.

Изучение каждого фактора и его оценка – сложнейшая исследовательская задача. Это можно сделать, если к работе подключен и психолог, и логопед, и врач. В некоторых школах есть центры здоровья, есть школы, где анализ причин «неуспешности» является задачей работы всего коллектива в рамках региональных проектов, грантов и т.п. В этих случаях можно использовать весь блок методик и получить данные для анализа ситуации не только в классе, но и в школе, в регионе и т.п. **Понимание причин школьных трудностей и организация эффективной помощи детям со школьными проблемами являются необходимым и важным направлением здоровьесберегающей деятельности школы**, и все блоки диагностики причин школьных трудностей могут быть использованы в этой работе.

Для педагога (или школьного психолога), разбирающего проблемы обучения конкретного ребенка или группы детей, важнее выделить основные факторы риска, доступные в относительно простом исследовании.

Главным, на наш взгляд, и очень информативным может быть анализ общего и школьного режима дня в сочетании с анализом расписания и объема домашних заданий. Провести такое исследование несложно. Это может сделать и сам учитель, и учитель вместе со школьным психологом, врачом или другими специалистами, работающими в школе. К этой работе можно привлечь студентов педагогических вузов или колледжей. Результаты такой работы могут стать основой курсовых и дипломных работ. Не исключено, что в классе найдутся родители, готовые помочь в обработке и анализе материалов. Необходимо заметить, что все предлагаемые методики целесообразно использовать учителю для самоконтроля, оценки ситуации в своем классе и состояния своих учащихся, но не для проверки работы учителя.

АНКЕТА

Режим дня школьника

школа _____ класс _____ возраст _____ дата заполнения _____

Элементы режима	Дни недели							Среднее время
	Понедельник (время от...до)	Вторник (время от...до)	Среда (время от...до)	Четверг (время от...до)	Пятница (время от...до)	Суббота (время от...до)	Воскресенье (время от...до)	
1. Сон								
2. Занятия в школе								
3. Приготовление уроков								
Занятия по интересам: 4. Музыка								
5. Иностранный язык								
6. Живопись								

Элементы режима	Дни недели							Среднее время
	Понедельник (время от...до)	Вторник (время от...до)	Среда (время от...до)	Четверг (время от...до)	Пятница (время от...до)	Суббота (время от...до)	Воскресенье (время от...до)	
7. Чтение								
8. Спорт								
9. Компьютер								
10. TV								
11. Работа по дому								
12. Прогулки								
13. С/х труд								

Примечание: в каждой графе время указывается в часах (от...до), а потом пересчитывается, например, уроки от 8.30 до 13.00 (4,5 часа).

Для того чтобы провести оценку режима дня, нужны нормативы рекомендуемой продолжительности сна, прогулок, учебных занятий. Мы приводим эти нормативы в соответствии с СанПиНами.

Для анализа общего режима дня и внеучебных занятий используется анкета «Режим дня школьника».

Режимный лист (анкета «Режим дня школьника») учащихся 1 и 2-го классов заполняют родители, а ученики 3 и 4-го классов с интересом сделают это сами, да еще с удовольствием подсчитают время на каждый элемент режима в минутах. Получив результаты за каждый день, родители могут подсчитать средние показатели за рабочую неделю и за выходные дни (суббота и воскресенье, если в школе пятидневка, и только воскресенье, если в школе шестидневная учебная неделя). По этим данным учитель (психолог) может составить сводную таблицу, определить, какие дети и какой процент детей соблюдают нормативы сна, прогулок, выполнения домашних заданий и т.п., а также выделить тех, кто часами сидит у телевизора, не бывает на воздухе, тех, у кого нет времени на домашние задания или чтение, но есть время на компьютерные игры.

Анализируя время, которое каждый ребенок тратит на приготовление домашних заданий, учитывая время, когда готовятся уроки, учитель может увидеть и понять то, что обычно остается «за кадром».

Таблица 6

Возрастные нормативы учебной нагрузки (уроки + домашние задания)

Возраст (лет)	Класс	Уроки	Домашние задания
6—7	I	2,5—3	0,5—1,0 (со II полугодия)
7—8	II	3—4	1—2
8—9	III		
9—10	IV		

Таблица 7

Возрастные нормативы сна в сутки (в астрономических часах)

Возраст (лет)	Класс	Сон	
		ночной	дневной
6	I	11,0—10,5	1,5—2,0
7—8	II	11,0—10,5	1,5

Продолжение табл.

Возраст (лет)	Класс	Сон	
		ночной	дневной
8—9	III	11,0—10,5	—
9—10	IV	10,5	—

Таблица 8

Возрастные нормативы продолжительности прогулок на воздухе (в астрономических часах)

Возраст (лет)	Класс	Прогулка
6	1	4,0
7—10	2—4	3,0

Анализ режима дня и внеучебной нагрузки может проводиться по-разному. Одним из вариантов может быть сопоставление с нормативами. Например, может проводиться сравнение средних данных продолжительности сна за неделю с нормативами. При этом определяется:

- процент школьников, продолжительность сна которых укладывается в возрастные нормативы;
- процент школьников, которые недосыпают от 0,5 до 1 часа;
- процент школьников, которые недосыпают более 1 часа;
- процент школьников, которые недосыпают более 2 часов.

Продолжительность сна — важный показатель рациональной организации режима. Полноценный сон позволяет ребенку снять утомление, восстановиться. Доказано, что сокращение ночного сна на 1—1,5 часа резко снижает работоспособность. Среди детей, выдерживающих нормативы ночного сна, пребывания на воздухе, выявлено меньше болеющих детей, среди них реже отмечаются хронические заболевания и расстройства нервно-психической сферы.

Анкета «Режим дня школьника» позволяет выявить предпочтения детей при выборе занятий по интересам, понять, как распределяется их время в течение каждого дня. В сочетании с анализом учебной нагрузки это дает общую картину распределения времени на учебу и отдых, показывает, насколько рационально это распределение. Важно понять, не «съедает» ли учеб-

ная нагрузка все свободное время учеников, как распределяется свободное время, когда школьники готовят уроки, не жертвуют ли они отдыхом. Не менее важно знать, как используется свободное время школьников. В последние годы мы все чаще отмечаем не только учебные, но и внеучебные перегрузки, особенно в начальной школе (становясь старше, дети просто отказываются от большинства дополнительных нагрузок). Вот совершенно реальный пример: у второклассника – ученика гимназии, кроме 6 уроков в гимназии и 2–3 часов приготовления домашних заданий, три раза в неделю музыкальная школа, два раза плавание, два раза дополнительный английский, 2 раза теннис. Нетрудно представить себе, что ребенок практически не бывает на воздухе, а уроки готовит с 8 до 11 часов вечера. Потом долго не засыпает, утром с трудом встает и на уроках не может сосредоточиться. Конечно, внешкольные нагрузки – выбор родителей, но педагогу важно знать, что они могут отрицательно сказаться на эффективности обучения, что создает дополнительные условия для возникновения школьных трудностей.

Таблица 9

Сводная таблица режима дня (за учебную неделю)

дата _____

город _____ школа _____ класс _____

Ф.И.О.	Элементы режима										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Иванов											
2. Петров											
и т.д.											

Продолжение табл.

Ф.И.О.	Элементы режима										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

Примечание: 1, 2, 3 и т.д. — элементы режима.

Недельная динамика времени выполнения домашних заданий покажет, насколько равномерно идет работа, нет ли перегруженных дней, не стоит ли внести изменения в расписание. Наш опыт работы с учителями начальных классов показывает, что подобный анализ вызывает большой интерес и позволяет осознать многие проблемы.

Можно провести анализ режима дня не один раз, а несколько раз в течение года. Это позволит проследить, как меняется школьная и внешкольная нагрузка в течение года, убедиться, что и в течение года она не равномерна, увидеть, как изменяются продолжительность сна, прогулок, отдыха. А если удастся провести динамическое наблюдение режима дня учащихся 1—4-го классов, то никого не придется повторно убеждать в постоянной интенсификации учебного процесса и нерациональной организации режима дня детей.

Индикатором функционального и эмоционального напряжения, перегрузки является состояние ребенка и его поведение. Учителю бывает трудно выделить отдельные проявления таких нарушений поведения, они не очень заметны, а когда становятся выраженными, оказать помощь ребенку значительно труднее. Бывает, вначале родители замечают изменения состояния, но о них не знает учитель. Поэтому мы предлагаем две «Карты наблюдений». Первая — наблюдение за состоянием и поведением ребенка дома (Карта наблюдения для родителей), она заполняется родителями, а вторая (Карта наблюдения для учителя) — наблюдение за состоянием и поведением ребенка в классе, она заполняется учителем. Анализ и сопоставление этих карт наблюдения позволяют увидеть первые проявления изме-

нения состояния, первые признаки функционального напряжения, требующие выявления причин подобных проблем.

В каждой карте есть ряд описаний состояния и поведения ребенка и критерии оценки (баллы), которые должен поставить учитель или родитель, заполняя карту. Важно четко дифференцировать, действительно ли подобных симптомов нет никогда или они изредка проявляются, бывают время от времени (в предельных ситуациях) или проявляются постоянно (всегда). Каждый показатель оценивается один раз (ставится определенный балл), и подсчитывается суммарный балл.

! Состояние не оценивается как хорошее или плохое, которое должно быть и которого не должно быть. Мы выделяем лишь те состояния, которые требуют повышенного внимания, учета в процессе обучения и анализа причин, вызывающих это состояние.

КАРТА НАБЛЮДЕНИЯ ЗА ПОВЕДЕНИЕМ РЕБЕНКА ДОМА

(заполняется родителями)

школа _____ класс _____ дата заполнения _____
фамилия _____ имя _____

Характеристика поведения и состояния ребенка	**Нет, редко**	**Иногда**	**Да, часто**
	1 балл	**2 балла**	**3 балла**
Ребенок под разными предлогами неохотно идет в школу (не высыпается, плохое самочувствие, болит живот, голова и т.п.)			
Долго собирается в школу, постоянно забывает необходимые вещи, не помнит расписания уроков, требует постоянного контроля родителей			
После школы вялый, сонливый или, наоборот, чрезмерно возбужденный, раздражительный, агрессивный			
Преобладает пониженный фон настроения, неустойчивое настроение, повышенная плаксивость			
Жалобы на усталость, головные боли, боли в животе			
К вечеру чрезмерно возбужден, отказывается ложиться спать, долго не может уснуть			

Продолжение табл.

Характеристика поведения и состояния ребенка	Нет, редко	Иногда	Да, часто
	1 балл	2 балла	3 балла
Сон беспокойный. Часто просыпается, вскрикивает, «крутится»			
Дома постоянно возбужден, не может организовать свою деятельность, эмоционально неустойчив, капризен, упрям			
Болезненно или, наоборот, безразлично относится к школьным оценкам, жалуется на несправедливое отношение учителя			
Отказывается делать уроки, «торгуется», ставит массу условий. Не может организовать себя, отвлекается. Часто не помнит, что задали на дом, какие завтра уроки. Самостоятельно работать не может, требуется постоянный контроль родителей			
Суммарный балл			

Перед тем как дать карту для заполнения родителям, необходимо проинструктировать их, объяснить, что карта заполняется по результатам наблюдения за ребенком в течение недели. Критерии оценки есть в карте. Не следует торопиться ставить балл, если нет уверенности, лучше внимательно понаблюдать за ребенком. Нередко представления родителей о поведении ребенка расходятся с результатами их собственных наблюдений.

Ребенка нельзя заставить изменить свое состояние, но можно изменить условия его жизни или обучения, и тогда, возможно (но не сразу), состояние изменится.

Карта наблюдения позволит выявить функциональное и эмоциональное напряжение ребенка, выявить пограничные нарушения психического здоровья по поведенческим реакциям.

По результатам оценки подсчитывается суммарный балл. Если суммарный балл меньше 15 — состояние ребенка не вызывает тревоги, он справляется с учебной нагрузкой, нет перенапряжения. Если суммарный балл от 15 до 20, то следует обратить внимание на режим дня, проанализировать дополнительные нагрузки, выявить трудности, которые возникают. Если суммарный балл больше 20, то это свидетельствует о значительном функциональном и эмоциональном напряжении, ухудше-

нии состояния психического здоровья. В этих случаях рекомендуется обратиться за консультацией к детскому неврологу или педиатру.

Таблица 10

Сводная таблица «Поведение и состояние детей дома»

Класс _____ Дата _____

Фамилия, имя учащегося	Показатели										Суммарный балл
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1.											
2.											
3.											
и т.д.											

Количество детей, имеющих суммарный балл < 15, ___ (%)

Количество детей, имеющих суммарный балл от 15 до 20, ___ (%)

Количество детей, имеющих суммарный бал > 20, ___ (%)

Если суммарный балл больше 20 отмечен лишь у отдельных детей в классе, скорее всего, причина не в школе. Поэтому необходимо внимательно проанализировать внешкольный режим, взаимоотношения с родителями, дополнительные нагрузки, особенности функционального и психического развития, школьные трудности конкретного ребенка. Если суммарный балл больше 20 отмечается у большинства учащихся, следует искать причину в школьной нагрузке, организации учебного процесса, тактике работы учителя.

Важно отметить также особенности поведения отдельных детей, которые необходимо учесть. Например, отношение к школьным оценкам, эмоциональную неустойчивость в новых ситуациях, трудности организации деятельности и т.п. Необходимо внимательное наблюдение за теми детьми, у которых бал-

лы по разным показателям сильно различаются. Например, жалоб нет (показатель 4), а страхи, тики (показатель 7) есть.

Дополнением к карте наблюдения за поведением и состоянием ребенка дома является **Карта наблюдения за поведением ребенка в школе**.

КАРТА НАБЛЮДЕНИЯ ЗА ПОВЕДЕНИЕМ РЕБЕНКА В ШКОЛЕ

(заполняется учителем)

дата _____ фамилия, имя ребенка _____

№ школы _____ класс _____ возраст _____

Показатели поведения и состояния ребенка	**Нет, редко**	**Иногда**	**Да, часто**
	1 балл	**2 балла**	**3 балла**
Беспокойный, неусидчивый, расторможенный, нарушает дисциплину			
Перебивает учителя и не реагирует на его замечания, часто переспрашивает			
Быстро нарастает утомление, истощение, становится вялым, рассеянным, невнимательным, безразличным, ложится на парту, «не слышит» инструкцию учителя			
На низкие оценки реагирует плачем, истерикой, отказом от работы, может вступить в спор с учителем			
На контрольных работах (или перед ней) чрезмерно тревожен, не уверен в своих силах, беспокоен			
Часто не понимает задания, задает много вопросов, делает ошибки в заданиях, которые, казалось бы, хорошо знает			
В процессе урока не может сконцентрироваться на задании, не понимает и не может выполнить инструкцию, не удерживает ее или быстро забывает			

Продолжение табл.

Показатели поведения и состояния ребенка	Нет, редко	Иногда	Да, часто
	1 балл	2 балла	3 балла
Постоянно отвлекается, требует дополнительного контроля учителя, более детального индивидуального объяснения			
При выполнении задания задает много вопросов			
На переменах становится особенно агрессивным, драчливым, неуправляемым, не реагирует на замечания взрослых, «не слышит» их (надо сказать несколько раз или держать за руку)			
Приходит в школу неготовым — постоянно все забывает (учебники, тетради, пенал, альбом, ручки, карандаши и т.п.)			
Суммарный балл			

Оценка проводится по тем же критериям. Каждый показатель оценивается один раз по всей совокупности вопросов, и ставится определенный балл.

При суммарном балле до 15 — состояние ребенка не вызывает тревоги, при суммарном балле от 15 до 20 — следует обратить внимание на проблемы ребенка, проанализировать режим, нагрузку, трудности, взаимоотношение с учителем, сверстниками. При суммарном балле > 20 — необходимо обратить внимание на состояние здоровья, нормализовать режим, возможно, использовать вариант щадящего режима, снять дополнительные нагрузки, детально проанализировать **все** проблемы ребенка вместе с родителями, психологом, школьным врачом и разработать программу помощи.

При необходимости можно составить сводную таблицу по классу (табл. 11).

Таблица 11

Сводная таблица анализа наблюдений за поведением ребенка в школе

Фамилия, имя учащегося	Показатели							Суммарный балл
	1	2	3	4	5	6	7	
1.								
2.								
3.								
4.								
И т. д.								

Количество детей, имеющих суммарный балл < 14, ___ (%)

Количество детей, имеющих суммарный балл от 15 до 20, _____ (%)

Количество детей, имеющих суммарный балл > 20 ___ (%)

При анализе школьных факторов риска важно знать и отношение ребенка к школе. Для этого мы предлагаем анкету «Расскажи о школе». Для того чтобы ответы соответствовали действительному отношению ребенка, лучше, если вопросы ученикам 1–2-го классов зададут родители, а ученики 3–4-го классов могут сами ответить на эти вопросы. (Анкеты в этом случае должны быть анонимными, или такой опрос может провести школьный психолог, но не учитель.)

Анализ анкеты «Расскажи о школе» позволит оценить школьную мотивацию, отношение к школе, к учителю, к сверстникам.

Максимальная оценка – 30 баллов, чем выше балл, тем выше школьная мотивация и положительное отношение ребенка к учителю и сверстникам.

25–30 баллов – высокая школьная мотивация, у ребенка нет проблем, связанных со школой, учителем, сверстниками.

15–24 балла – хорошая школьная мотивация, положительное отношение к школе.

10–14 баллов – низкая школьная мотивация.

Ниже 10 баллов – негативное отношение к школе.

По результатам анализа анкет можно составить сводную таблицу (табл. 12).

Расскажи о школе

Вопросы	Ответы в баллах[1]		
	3	2	1
1. Если тебе придется перейти в другую школу, ты очень огорчишься? • да • не очень • нет			
2. Утром ты всегда с радостью идешь в школу или тебе хочется остаться дома? • иду с радостью • бывает по-разному • чаще хочется остаться дома			
3. Если бы учитель сказал, что завтра в школу не обязательно приходить всем ученикам, ты пошел бы в школу или остался дома? • пошел бы в школу • не знаю • остался бы дома			
4. Тебе нравится, когда у вас отменяют какие-нибудь уроки? • не нравится • не знаю • нравится			
5. Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали никаких домашних заданий? • не хотел бы • не знаю • хотел бы			
6. Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены: • нет • не знаю • хотел бы			
7. Ты часто рассказываешь о школе своим родителям? • часто • редко • не рассказываю			
8. Ты хотел бы, чтобы у тебя был другой учитель? • мне нравится наш учитель • точно не знаю • хотел бы (почему?)			
9. У тебя в классе много друзей? • много • мало • нет друзей			
10. Тебе нравятся твои одноклассники? • нравятся • не очень • не нравятся			
Суммарный балл			

[1] 3 балла – первый ответ, 2 балла – второй ответ; 1 балл – третий ответ.

Таблица 12

Отношение к школе учащихся

Класс _____ Дата _____

Фамилия, имя учащегося	Показатели										Суммарный балл
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1.											
2.											
3.											
и т.д.											

Количество детей, имеющих 25–30 баллов, ___(%)
Количество детей, имеющих 15–24 балла, ___(%)
Количество детей, имеющих 10–14 баллов, ___(%)
Количество детей, имеющих 10 баллов, ___(%)

Проводить эти исследования в самом начале учебного года (в сентябре) нецелесообразно – еще не завершен период адаптации (в первом классе это 1,5 месяца, во 2-м классе – примерно месяц), а в период с 15 по 25 октября это будет эффективно. Второй раз в течение года можно провести полное исследование или выборочно проанализировать, например, режим и состояние тех учащихся, которые имеют школьные проблемы, в декабре или феврале.

Декабрь и февраль – наиболее сложные месяцы в течение учебного года, когда возникают проблемы даже у тех детей, у которых было все благополучно. Следует заметить, что в этот период сложно и учителю – снижаются показатели его самооценки, эмоциональной устойчивости, работоспособности. Эти периоды называют кризисом середины учебного года.

При анализе режима дня, нагрузки, напряженности возможен любой из интересующих учителя вариантов. Например, не обязательно изучать режим тех детей, которые, по мнению учителя, не имеют проблем, но в то же время такой анализ состоя-

ния детей, в данный момент не имеющих школьных трудностей, может стать необходимым через некоторое время.

Анализ состояния здоровья должен включать не только текущую заболеваемость (количество дней в течение последних месяцев, которые ребенок пропустил по болезни), но и хронические заболевания, так как даже в состоянии ремиссии (когда хроническое заболевание не проявляется) оно может негативно сказываться на состоянии ребенка.

Анализ семейной ситуации может включать беседу с родителями (эта беседа должна быть целенаправленной, вопросы к ней необходимо подготовить заранее) и анкетирование, если оно до этого не проводилось (см. анкету «Расскажите о своем ребенке»). Для дополнительной оценки функционального состояния ребенка можно использовать методику оценки тревожности и анализ взаимодействия со сверстниками (социометрический анализ). Эти методики хорошо знакомы школьным психологам.

Есть еще один важный компонент анализа, который не всегда просто оценить, даже если используются рекомендованные программы, учебники и учебные пособия. Это — **адекватность методик и технологий обучения**. Даже широко применяемые методы обучения, например безотрывное письмо, могут не соответствовать возможностям детей 6–7 лет (более подробно см. раздел III, глава «Трудности обучения письму и чтению»). Еще сложнее, когда речь идет о так называемых «инновациях», предлагаемых, рекламируемых (сейчас это возможно), но не обоснованных и не апробированных методиках. Подобное экспериментирование может неблагоприятно отразиться и на функциональном состоянии детей, и на успешности их обучения. Прежде чем начинать использование новой методики, необходимо получить ответы на следующие вопросы:

- имеет ли данная методика научное обоснование, учитывает ли возрастные особенности детей младшего школьного возраста;
- где, когда и как проводилась апробация этой методики, какие результаты получены при использовании этой методики в школе, насколько достоверны эти результаты;
- есть ли методическое пособие (для учителя), включающее описание методики, особенности ее использования в школе;

• есть ли какие-либо ограничения (противопоказания) использования этой методики для отдельных групп учащихся.

Если есть ответы на все эти вопросы и нет сомнений в необходимости использования методики, ее можно использовать в своей работе.

Анализ факторов, вызывающих неспецифические трудности обучения, позволяет выделить их. Они могут стать самостоятельной причиной возникновения школьных проблем или оказывать фоновое, усиливающее влияние на проявление специфических трудностей. Однако возможны варианты, при которых будет исключено влияние этих факторов, и в этих случаях особая роль принадлежит выделению факторов риска в развитии познавательных функций.

III этап диагностики — выделение (исключение) факторов риска в развитии познавательных функций, приводящих к возникновению специфических школьных трудностей.

Рассматривая ведущие причины школьных трудностей, мы отмечали, что у большинства учащихся массовой школы достаточно часто выявляется несформированность разных компонентов когнитивной деятельности, но при этом отмечаются нормальные показатели интеллектуального развития.

Комплексное исследование факторов риска в функциональном развитии детей 6–7 лет, проведенное в Институте возрастной физиологии РАО, показало, что несформированность познавательных функций тесно связана с функциональной зрелостью мозга ребенка, причем функциональную зрелость мозга нельзя «натренировать». Созревание мозга – сложнейший биосоциальный процесс, он зависит от того, как растет и развивается ребенок на всем этапе дошкольного детства – от рождения до школы, и в значительной мере определяется общей морфофункциональной (биологической) зрелостью организма.

Более чем у 60% детей 6–7 лет выделены факторы риска в организации деятельности, при этом почти половина детей не воспринимают инструкцию, столько же – не умеют планировать свою деятельность, почти 30% детей не могут вносить коррективы по ходу деятельности. Вероятно, это связано с тем, что как раз примерно у 60% детей 6–7-летнего возраста отмечается несформированность тех структур мозга, которые преимущественно обеспечивают регуляцию кратковременных избиратель-

ных форм поведения, процессов активации и поддерживают общий тонус, необходимый для осуществления любого психического процесса. У трети детей выявлены несформированности структур мозга, основные функции которых – программирование и контроль за протеканием психических процессов. Несформированностью определенных структур мозга определяются трудности организации деятельности, связанные с речевой инструкцией и восприятием инструкции. В этих случаях можно говорить о несформированности регулирующей функции речи.

Незрелость регуляторных структур мозга оказывает влияние прежде всего на процессы, обеспечивающие самостоятельную деятельность ребенка: способность принять инструкцию, планирование и длительность работы без отвлечений. Следует подчеркнуть этот факт, так как нередко эти проблемы в организации деятельности ребенка относят к «недостаточным волевым усилиям» и даже «нежеланию организовать себя».

Выявлен еще один нейрофизиологический фактор, влияющий на способность к организации деятельности, – локальные дисфункции левого полушария. Такие невыраженные нарушения в развитии левого полушария могут быть следствием неблагополучного течения беременности, родов, травм головы и могут быть сопряжены с несформированностью речевых функций.

Комплексные дефициты **в организации деятельности** могут быть причиной специфических школьных трудностей, проявляющихся как низкая, неустойчивая работоспособность, нарушение концентрации внимания, а могут быть фоном, затрудняющим реализацию всех познавательных функций.

Уровень речевого развития ребенка во многом определяет успешность обучения в школе, однако значительная часть детей 6–7 лет (около 60%) имеют несформированность речевых функций. Функциональная система речи включает прежде всего комплекс анализаторных систем, незрелость которых серьезно сказывается на развитии речи. Это подтверждается наличием высокой связи между уровнем речевого развития и сформированностью тех структур мозга, которые связаны как со звукоразличением, так и с нарушениями артикуляции. Причем нарушения фонетико-фонематического восприятия в большой степени зависят от зрелости структур мозга, ответственных за

организацию деятельности. Это значит, что у ребенка, не имеющего функциональных нарушений фонетико-фонематического восприятия, могут быть трудности звукобуквенного анализа, которые требуют высокой организации кратковременных избирательных форм поведения, программирования и контроля деятельности. Нарушения артикуляции связаны в определенной мере с нарушениями моторных функций и сенсомоторных интеграций. Это объясняет, почему тренировка «мелкой моторики» эффективна для коррекции многих нарушений речевого развития.

Необходимым компонентом когнитивной деятельности является психомоторное развитие. Анализ **уровня развития мелкой моторики и графических движений** позволяет не только выделить факторы риска, но и достаточно четко прогнозировать трудности при обучении письму, сложным двигательным действиям. Факторы риска в развитии моторных функций имеет около 35% детей 6–7 лет. Показательно, что связано это не столько со зрелостью моторной коры, сколько со зрелостью тех структур мозга, которые связаны с процессами произвольного контроля деятельности. Что дает это знание? Понимание того, что только тренировка моторных функций не даст эффекта, если параллельно не будут формироваться или совершенствоваться механизмы организации деятельности (понимание инструкции, умение работать по плану, способность контролировать деятельность и вносить коррекцию в ход деятельности и т.п.).

Нейропсихологические исследования дают основание для таких предположений, так как при несформированности структур мозга, определяющих произвольный контроль действий, координацию, точность, выявлены и нарушения пространственных отношений, системы координации.

Эти данные еще раз показывают, что механизмы функциональной несформированности познавательных функций (в данном случае – моторной функции) имеют сложнейшую и многофакторную структуру, а значит, и система помощи ребенку должна быть системной и многоплановой. Эти данные, например, позволяют понять, почему при нарушении почерка совсем не дает эффекта практика «больше писать», «тренироваться».

Письмо – вид сложнейшей произвольной деятельности, и, как показывает опыт, при плохом почерке нарушена не столько «моторика», сколько произвольная регуляция деятельности. В системе коррекции плохого почерка формирование и совершенствование произвольной (осознанной) регуляции деятельности имеет ведущее значение. Это очень важно учитывать и в процессе специфической коррекции. Например, при несформированности моторных функций, которая проявляется в напряжении, неловкости, плохой координации движений, бесполезна только механическая тренировка движений. Вот почему многократное механическое переписывание редко дает положительный результат, а осознанное выполнение действия (когда включается контроль деятельности) существенно меняет картину движения с первого раза. Кроме того, при осуществлении всех сложных двигательных действий необходим определенный уровень сформированности зрительного контроля.

Важным показателем, позволяющим эффективно прогнозировать трудности письма, чтения, математики на начальных этапах обучения, являются **показатели развития зрительного и зрительно-пространственного восприятия**. Факторы риска в развитии этих функций отмечаются у значительного числа детей 6–7 лет, при этом от 6 к 7 годам отмечается существенное совершенствование функций. Однако и в этом возрасте сохраняется высокая сложность опознания при идентификации некоторых букв и цифр, значение которых меняется при поворотах справа налево (*З—Ɛ, И—N, Е—Э*), сверху вниз (*6–9, в–д, ш–т*). Эти проблемы зрительного восприятия дают четкие дифференцируемые трудности на начальных этапах обучения письму и чтению.

Важно отметить, что и в этих случаях успешность реализации сложного процесса зрительного опознания, сличения, дифференцирования связана **не только с механизмами зрительного восприятия, но и с механизмами произвольной организации и регуляции этой деятельности**.

Риск школьных трудностей значительно возрастает при несформированности таких интегральных функций, как зрительно-моторные, слухо-моторные и сенсомоторные координации, что, по-видимому, связано с незрелостью длительно формирующихся в онтогенезе систем связей между отдельными зонами мозга.

Психофизиологические механизмы, обеспечивающие основные познавательные процессы, у большинства детей 6—7 лет нельзя считать сформированными. Это совсем не означает, что этих детей нельзя учить, однако это еще раз подчеркивает необходимость учета особенностей развития детей при разработке и выборе методик и технологий обучения.

Приведенные ниже в таблицах основные виды и причины трудностей письма, чтения, математики на начальных этапах обучения наглядно показывают, что феноменологически (по своему характеру) трудности могут проявляться одинаково, однако причины и механизмы их развития могут быть различными. Эти таблицы можно использовать для определения причин основных трудностей обучения в начальной школе. Для анализа развития познавательных функций можно использовать методику углубленного диагностического тестирования (см. раздел I), а в сложных случаях при выраженной несформированности или нарушении функций необходима консультация специалиста.

Следует подчеркнуть — при определении причин трудностей мы не выделяем такие варианты (которые педагоги и родители часто считают ведущими), как «не старается», «не хочет», «ленится» и т.п. Безусловно, ребенок может и не стараться (и даже делать это специально), и не хотеть, и лениться, но это не причина трудностей, а чаще — результат неудач, безуспешности попыток преодолеть трудности. К сожалению, реальные проблемы в этом случае остаются без внимания. Следует учесть, что учебная деятельность ребенка (даже хорошо подготовленного к школе и оказавшегося в благоприятных условиях обучения) формируется не сразу.

По мнению известного российского психолога В.В. Давыдова, «учебная деятельность формируется у детей от 6 до 10 лет. На ее основе у младших школьников возникает теоретическое сознание и мышление, развиваются соответствующие им способности (рефлексия, анализ, мысленное планирование), а также потребности и мотивы учения»[1]. Это означает необходимость такой организации обучения, которая способствовала бы развитию потребностей и мотивов учения, в противном случае неизбежно «нежелание» и «нестарание». Неудачи и трудности

---

[1] *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. — М., 1986. — С. 62.

нарушают процесс формирования самой учебной деятельности и «убивают» потребности и мотивы учения.

В приложении мы даем методику определения сформированности навыков письма и чтения в начальной школе (М.М. Безруких, О.Ю. Крещенко), которая в случае необходимости поможет разобраться в характере и причинах трудностей.

Знание характера и причин трудностей позволяет разработать комплекс необходимых мер помощи детям. О том, как научиться видеть и решать эти проблемы, – следующий раздел книги.

Таблица 13

Характер основных трудностей при обучении письму и их возможные причины[1]

	Характер трудностей	Возможные причины	Тип трудностей
1.	Трудности формирования зрительного образа буквы (трудность запоминания конфигурации графического элемента)	• недостаточная сформированность зрительной памяти	специфические
		• недостаточная сформированность зрительно-пространственного восприятия	специфические
		• несформированность организации деятельности	специфические
		• недостатки методики обучения (опора на принцип механического копирования)	неспецифические
		• форсирование темпа обучения	неспецифические
2.	Трудность формирования правильной траектории движений при выполнении графического элемента	• недостаточная сформированность зрительно-пространственного восприятия	специфические
		• несформированность зрительной памяти	специфические
		• недостаточная сформированность зрительно-моторных координаций	неспецифические
		• недостаточная сформированность зрительной памяти	специфические

[1] См. Приложение «Методика определения уровня сформированности навыков письма и чтения в начальной школе» (М.М. Безруких, О.Ю. Крещенко).

Продолжение табл.

	Характер трудностей	Возможные причины	Тип трудностей
		• форсирование темпа обучения	специфические
		• недостатки методики обучения (низкая осознанность действия)	неспецифические
3.	Неспособность скопировать графический элемент, букву (неровные штрихи, тремор)	• недостаточная сформированность моторных функций	специфические
		• недостаточная сформированность зрительно-моторных координаций	специфические
		• недостатки методики обучения, форсирование темпа деятельности	неспецифические
4.	Ошибки в пространственном расположении элементов букв (вертикальных, горизонтальных, зеркальное письмо)	• недостаточная сформированность зрительно-пространственного восприятия	специфические
5.	Не «видит» строку, нарушает соотношение элементов буквы, путает буквы «**в-д**», пишет «лишние элементы»: «**и-ш**», «**л-м**» или, наоборот, не дописывает	• недостаточная сформированность зрительно-пространственного восприятия	специфические
		• недостаточная сформированность зрительной памяти	специфические
		• несформированность организации деятельности	специфические
		• недостатки методики обучения	неспецифические
		• форсирование темпа обучения	неспецифические
		• сильное функциональное напряжение	неспецифические
		• трудность концентрации внимания	неспецифические
6.	Неустойчивый почерк (неровные штрихи, различная высота и протя-	• недостаточная сформированность моторных функций	специфические

Продолжение табл.

	Характер трудностей	Возможные причины	Тип трудностей
	женность графических элементов, растянутые, разнонаклонные буквы, тремор)	• нарушение зрительно-моторных координаций • недостатки методики обучения • форсирование темпа обучения • выраженное функциональное напряжение и утомление	специфические неспецифические неспецифические неспецифические
7.	Сильный нажим, тремор	• недостаточная сформированность моторных функций • нарушение координации движений • неправильная поза, неправильное положение ручки • сильное утомление и функциональное напряжение • неадекватность методики	специфические специфические неспецифические неспецифические неспецифические
8.	Ошибки при письме: • пропуски согласных и гласных букв (определенного характера) • замены согласных букв, близких по звучанию (**з-с, г-к, б-п, д-т** и т.д.) • недописывание букв, слогов	• трудности звукобуквенного анализа • форсирование темпа обучения • недостаточная сформированность фонетико-фонематического восприятия • форсирование темпа обучения • форсирование темпа обучения • трудности концентрации внимания	специфические неспецифические специфические неспецифические неспецифические неспецифические
9.	Не использует правила (заменяет буквы, сливает предлоги и слова, не ставит точку — не	• слишком быстрый темп • трудности концентрации внимания (низкая, неустойчивая работоспособность)	неспецифические неспецифические

Продолжение табл.

	Характер трудностей	Возможные причины	Тип трудностей
	разделяет предложения и т.п.)	• индивидуальные особенности организации деятельности	неспецифические
		• педагогические недоработки («пробелы», неусвоенные правила)	неспецифические
10.	Ухудшение почерка, пропуски, замены и т.п. при письме под диктовку	• недостаточная сформированность звукобуквенного анализа	специфические
		• трудности звукобуквенного анализа	неспецифические
		• слишком быстрый темп письма	неспецифические
11.	Ухудшение почерка, замены и т.п. при списывании	• недостаточная сформированность зрительной памяти	специфические
		• недостаточная сформированность зрительно-моторных координаций	специфические
12.	Очень медленный темп письма	• затруднен звукобуквенный анализ	специфические
		• недостаточная сформированность координации движений и зрительно-моторных координаций	специфические
		• индивидуальный темп деятельности	неспецифические
13.	Резкое ухудшение почерка, появление большого количества исправлений и ошибок (диктанты, контрольные)	• ухудшение функционального состояния (утомление, напряжение)	неспецифические

Продолжение табл.

	Характер трудностей	Возможные причины	Тип трудностей
14.	Фрагментарность (частичность) выполнения заданий, неправильное выполнение заданий	• нарушение организации деятельности (утомление, напряжение)	неспецифические
		• большой объем заданий, высокий темп деятельности	неспецифические
		• «пробелы» в знаниях	неспецифические

Таблица 14

Характер основных трудностей при обучении чтению и их возможные причины

	Характер трудностей	Возможные причины	Тип трудностей
1.	Трудности запоминания конфигурации печатных и письменных букв	• недостаточная сформированность зрительно-пространственного восприятия	специфические
		• недостаточная сформированность зрительной памяти	специфические
		• несоответствие методики обучения	неспецифические
2.	Недостаточное различение близких по конфигурации букв **«п-н»**, **«в-а»**, **«г-т»** (путает буквы при чтении)	• недостаточная сформированность зрительного восприятия	специфические
		• недостаточная сформированность зрительной памяти	специфические
		• недостатки методики обучения	неспецифические
3.	Перестановка букв при чтении (рак-кар, нос-сон)	• недостаточная сформированность зрительного восприятия	специфические
		• быстрый темп	неспецифические
4.	Замены букв, неправильное произношение при чтении	• недостаточная сформированность звукобуквенного анализа	специфические
		• нарушения произношения, трудности артикуляции	специфические
		• трудности концентрации внимания	специфические

Продолжение табл.

	Характер трудностей	Возможные причины	Тип трудностей
5.	Трудность слияния букв при чтении (каждая буква читается отдельно, а вместе — трудно)	• несформированность организации деятельности • недостаточная зрелость коры головного мозга	специфические специфические
6.	Пропуски слов, букв («невнимательное» чтение)	• трудности концентрации внимания • сниженная работоспособность • выраженное утомление	неспецифические неспецифические неспецифические
7.	Пропуски букв, слогов. Угадывание, возвратные движения глаз («спотыкающийся ритм»)	• форсирование скорости чтения (недостатки методики обучения)	неспецифические
8.	Быстрый темп чтения, но плохое восприятие прочитанного («механическое» чтение)	• форсирование скорости чтения (недостатки методики обучения)	неспецифические
9.	Очень медленный темп чтения (побуквенное или слоговое без продвижения в течение года)	• недостаточная сформированность зрительного восприятия • недостаточная сформированность звукобуквенного анализа • несформированность организации деятельности • трудности концентрации внимания (функциональное напряжение, утомление)	специфические специфические специфические неспецифические
10.	Медленный темп чтения (есть продвижение в течение года), осознанное чтение	• индивидуальная особенность темпа чтения	неспецифические

Продолжение табл.

	Характер трудностей	Возможные причины	Тип трудностей
11.	Трудности выделения основной мысли текста (чтение без ошибок)	• неадекватный (быстрый) темп чтения • напряжение, утомление	неспецифические неспецифические
12.	Чтение с ошибками, трудности выделения основной мысли текста	• несформированность речи • несформированность первичных навыков чтения • неадекватный (быстрый) темп чтения	специфические неспецифические неспецифические
13.	Трудности пересказа прочитанного текста	• «механическое» чтение • несформированность речи • трудности концентрации внимания	неспецифические специфические неспецифические
14.	Резкое ухудшение качества чтения, запинки, нарушение темпа, «невнимательное» чтение	• ухудшение функционального состояния (напряжение, утомление)	неспецифические
15.	Низкое качество чтения у доски, при «контрольном чтении»	• напряжение, волнение, утомление	неспецифические

Таблица 15

Характер трудностей при обучении математике и их возможные причины

	Характер трудностей	Возможные причины	Тип трудностей
1.	Трудности выделения и различения геометрических фигур	• недостаточная сформированность зрительного восприятия • недостаточная сформированность зрительной памяти • недостатки методики обучения	специфические специфические неспецифические

Продолжение табл.

	Характер трудностей	Возможные причины	Тип трудностей
2.	Трудности правильного копирования простейшей геометрической фигуры с сохранением размерности пропорций	• недостаточная сформированность зрительного восприятия	специфические
		• недостаточная сформированность зрительно-моторных координаций	специфические
		• недостаточная сформированность зрительной памяти	специфические
		• несформированность организации деятельности	неспецифические
		• трудности концентрации внимания	неспецифические
		• недостатки методики обучения	неспецифические
3.	Зеркальное письмо цифр (3 - Ɛ, 6 - 9), трудности различения цифр, близких по конфигурации: 6—9, 9—2; переставляет цифры: 36—63	• недостаточная сформированность зрительно-пространственного восприятия	специфические
		• недостаточная сформированность зрительной памяти	специфические
		• трудности концентрации внимания	неспецифические
4.	Замены цифр при восприятии на слух: семь-восемь, три-четыре	• недостаточная сформированность слухового восприятия	специфические
		• быстрый темп	неспецифические
5.	Трудность формирования правильной траектории движений при написании цифр, изменение конфигурации, соотношения элементов	• недостаточная сформированность зрительно-моторных координаций	специфические
		• недостаточная сформированность зрительного восприятия, зрительной памяти	специфические
		• недостатки методики обучения	неспецифические
		• форсирование темпа обучения	неспецифические

Продолжение табл.

	Характер трудностей	Возможные причины	Тип трудностей
6.	Сильный тремор, неровность штрихов, сильный нажим	• недостаточная сформированность координации движений	специфические
		• неправильное положение ручки	неспецифические
		• быстрый темп	неспецифические
		• сильное утомление, напряжение, волнение	неспецифические
7.	Неустойчивый почерк: цифры неровные, растянутые, нарушение конфигурации, соотношений штрихов, размеров цифр	• недостаточная сформированность координации движений	специфические
		• неправильное положение ручки	неспецифические
		• сильное утомление	неспецифические
		• функциональное напряжение	неспецифические
8.	Трудности расположения заданий по вертикали и горизонтали, перестановки	• недостаточная сформированность зрительного восприятия	специфические
		• недостаточная сформированность пространственного восприятия	специфические
		• трудности концентрации внимания (утомления)	неспецифические
9.	Трудности выделения в задачах числовых данных, если они записаны словами	• трудности вербально-логического мышления	специфические
		• «механическое» чтение	неспецифические
10.	Фрагментарное восприятие задания (задачи)	• «механическое» чтение	неспецифические
		• нарушение концентрации внимания	неспецифические
		• быстрый темп, большой объем задания	неспецифические
11.	Трудность переключения с одной операции на другую в процессе деятельности	• функциональная слабость центральной нервной системы, повышенная утомляемость	неспецифические
		• индивидуальные особенности деятельности	неспецифические

Продолжение табл.

	Характер трудностей	Возможные причины	Тип трудностей
12.	Трудности формирования математических понятий, усвоения законов, правил	• недостаточная сформированность вербально-логического мышления	специфические
		• недостаточная сформированность речевого развития	специфические
		• недостатки методики обучения (недостаточное объяснение, быстрый темп)	неспецифические
13.	Трудность переноса вербальной инструкции в конкретное действие	• несформированность регулирующей функции речи	специфические
		• несформированность организации деятельности	неспецифические
		• трудности концентрации внимания	неспецифические
14.	Резкое ухудшение выполнения заданий (непонимание условий), ошибки в решении примеров и задач, трудности выполнения заданий	• сильное функциональное напряжение, волнение, утомление	неспецифические

«Ребенок не знает, не расслышал, не понял,
прослушал, ошибся, не сумел,
не может – все это его вина...
Каждая трудность – это вина ...
Недостаточно исправно выполненная работа – вина:
небрежность, лень, рассеянность, нежелание работать...
Вина ребенка – наши страхи и подозрения
и даже его старание исправиться».

(Я. Корчак. Как любить ребенка. –
Екатеринбург: У-Фактория, 2007. – С. 26.)

Раздел III
КАК НАУЧИТЬСЯ ВИДЕТЬ И РЕШАТЬ ШКОЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Адаптация к школе. Трудности обучения первоклассников

•

Трудности обучения письму и чтению

•

Состояние здоровья учащихся начальных классов. Школьные трудности у детей с отклонениями в состоянии здоровья

•

Школьные трудности медлительных детей

•

Школьные трудности леворуких детей

•

Школьные трудности гиперактивных детей

•

Организация помощи детям со школьными трудностями

Адаптация к школе. Трудности обучения первоклассников

Многократные упоминания в литературе о том, что первый год – самый трудный, стали настолько привычными, что учитель (да и родители) почти не задумывается над тем, почему трудный и различаются ли по трудности разные периоды первого учебного года. Беседы с учителями показывают, что наиболее сложным считается начальный этап, первые недели обучения, причем, по мнению большинства учителей, через неделю-две ребенок «уже должен приспособиться», освоиться, привыкнуть к школе. Учитывая и осознавая важность социально-психологической перестройки всей жизни ребенка (новые контакты, новые отношения, новые обязанности, новый статус ученика), педагоги не столь внимательно относятся к тому, что школа – это принципиально новые условия деятельности, значительные физические (и прежде всего статические), эмоциональные и умственные нагрузки. Не всегда учитывается и длительность приспособления (адаптации) ребенка к новым условиям жизни и новым нагрузкам. Для того чтобы освоиться в школе по-настоящему, ребенку необходимы не неделя, не две. Это довольно длительный процесс, связанный со значительным напряжением всех систем организма. **Процесс приспособления ребенка к школе, к новым условиям существования, новому виду деятельности и новым нагрузкам называется адаптацией.**

Наиболее острый (сложный) период психологической и физиологической адаптации первоклассника продолжается четыре-шесть, а у ослабленных – до восьми недель (с 1 сентября по 15 октября). Наблюдение за школьниками первых классов показало, что социально-психологическая адаптация детей к школе проходит по-разному. Большая часть детей адаптируется к школе за первые 1–2 месяца. Эти дети относительно быстро осваиваются в новом коллективе, находят новых друзей, у них почти всегда хорошее настроение, они спокойны, приветливы, хорошо общаются со сверстниками. Они с желанием и без видимого напряжения выполняют свои школьные обязанности. Однако почти треть первоклассников имеют более длительный период социально-психологической адаптации. Их поведение еще не соответствует (или не полностью соответствует) требованиям школы, школьной дисциплины, им трудно общаться со

сверстниками и учителем (порой на замечания учителя они реагируют слезами, обидой), им трудно «высидеть» урок. Отвлечение, игра на уроке — для них обычное дело.

Среди первоклассников довольно много детей, не только не осознающих специфическую позицию учителя и его роль, но и свое положение ученика. Таким детям трудно понять условность отношений учителя и ученика, и ребенок может сказать учителю в ответ на его замечание: «Я не хочу здесь учиться, мне с вами не интересно». С таким ребенком отстоять свое «Я» бывает довольно трудно. В этих случаях бесполезно приказывать, наказывать, требовать, ведь нужно завоевать доверие и уважение ребенка, поэтому от учителя требуются терпение, доброжелательность. Можно «серьезно, по-взрослому» объяснить правила поведения, можно посетовать на огорчение, которое ребенок доставляет «плохим поведением», можно поставить в пример товарищей, но **обязательное правило — делать это наедине, не ставить ребенка в неловкое положение и перед взрослыми, и перед сверстниками, требуя немедленного «больше не буду».**

Особого внимания в этом отношении требуют дети, которые до школы воспитывались дома, и их общение с «чужими» взрослыми было ограничено. В таких случаях ребенок был до школы чаще со «всепозволяющими» мамой и бабушкой, чересчур снисходительными к капризам, желаниям. Они не всегда могли настоять на своем, потребовать выполнения того, что не очень нравилось малышу, поэтому перестроиться такому ребенку в школе бывает очень трудно. Он пытается так же, как и дома, капризничать, настаивать по своем, а когда встречает отпор, то чаще всего отказывается учиться вообще. Такой ученик может в раздражении швырнуть книги и тетради, расплакаться, а дома будет жаловаться — учительница его не любит. К сожалению, такие жалобы встречают не только сочувствие родителей (это необходимо), но и осуждение действий учителя (а это приводит к серьезным конфликтам).

Поэтому учителю не стоит обвинять родителей в плохом воспитании и корить ребенка за неумение работать с другими детьми. Требуются большое терпение и такт в разрешении всех возникающих конфликтов, к тому же ситуация не может измениться быстро, так как ребенок должен научиться новым для него вариантам взаимодействия. Потребуется довольно длительное время, чтобы малыш осознал, что он не «лучше всех», а

такой, как многие другие, что лучшие умения или большее знание о чем-то еще не повод для собственного превосходства и пренебрежительного отношения к одноклассникам. Нужно постараться не только объяснять, а показывать ребенку, что «Маша не умеет писать, но она хорошо танцует», «Коля плохо читает, но он добрый и много знает о животных (чего Костя не знает)» и т.д. Хорошо бы найти общее дело для такого ребенка и его одноклассников. Общее дело позволяет сплотить детей, сдружить их.

Успешность процесса адаптации ребенка к школе во многом зависит от нормальной и эмоциональной поддержки по стороны учителя и родителей и положительной оценки его стараний (даже если успех невелик). Ребенок должен чувствовать, что ему интересно и радостно среди своих одноклассников, ведь ему очень необходима их оценка, их отношение, каждому малышу очень хочется завоевать авторитет и доверие ребят. Положительные эмоции, которые ребенок испытывает при общении со сверстниками, во многом формируют его поведение, облегчают привыкание к школе. И здесь чрезвычайно велика роль учителя. Мы часто забываем, что дети смотрят друг на друга глазами взрослых, а в школе чаще всего глазами учителя. Отношение учителя к ребенку – индикатор отношений к нему и его одноклассников.

От негативного отношения учителя ребенок страдает втройне: и учитель относится к нему «плохо», и родители недовольны, и так же относятся к нему дети. Поэтому лучше избегать отрицательных оценок поведения ребенка, его школьных неуспехов. Особое значение при адаптации ребенка к школе, к учебе имеет оценка его успехов и неудач в процессе учебы. Дело в том, что психология восприятия ребенком оценки (а не только отметки как таковой) деятельности в конечном счете является оценкой его личности в целом. Этому способствует и реакция всех окружающих сверстников и взрослых.

Сейчас в практике школьного обучения на начальном этапе учитель не должен использовать отметки для оценки успехов ребенка, его знаний и поведения. Отметки не должны ставиться потому, что негативная отметка может стать постоянной психотравмирующей ситуацией, затрудняющей адаптацию ребенка к школе. Но на практике учителю трудно отказаться от этого достаточно простого и наглядного способа оценки, поэтому вместо отметки (традиционных двоек-пятерок), исполь-

зуются рисунки, флажки, звездочки и другие символы, дифференцирующие успехи так же, как пятерки, четверки и тройки.

Официальное отсутствие отметки не исключает зависимости ребенка от любого такого знака, фактически оценивающего его деятельность, приносящего ему радость или огорчение. Поэтому ситуация тревожности, непосредственно связанная с отметкой, все равно сохраняется.

Вот ситуация, которая наглядно демонстрирует это. Школа, октябрь, раздевалка, малыш шнурует ботинки и горько плачет, рукавом вытирая слезы. На вопрос мамы: «Что же ты так горько плачешь, что случилось?» — отвечает: «Все плохо, все плохо, у всех цветочки и бабочки, а у меня зеленая лягушка». Возможно, учитель не вкладывал какой-то негативный смысл в штампик «зеленая лягушка», но дети очень чутко реагируют на отношение учителя и сравнивают себя с одноклассниками. Возможно, что сам себя он оценил строже, чем учитель, но это только подчеркивает важность оценки и объяснение того, почему ребенок получил такую оценку. Кроме того, с первых дней обучения ребенок понимает зависимость своего положения в классе от отметки, превращает ее в предмет стремления и желания. Но часто объективные причины (недостаточная готовность к школе, слабое здоровье, плохое развитие моторики, дефекты речевого развития) не позволяют достигнуть желаемого результата. Все это травмирует психику ребенка, создает комплекс неполноценности.

! Драматизирование школьных неудач, чрезмерные требования и моральное давление, как правило, оборачиваются неуравновешенностью ребенка, страхом несостоятельности, тревожным предчувствием новых неудач. Все это осложняет и без того непростую адаптацию ребенка к школе.

Поэтому, оценивая успехи, не стоит сравнивать ребенка с другими детьми, подчеркивать, что кто-то делает это лучше, особенно если видно, что ребенок прилагает много усилий. В этих ситуациях необходимо подбодрить ребенка, не скупясь на похвалу. Очень часто отрицательные эмоциональные ситуации, связанные с неудовлетворительной оценкой, суммируются, накапливаются, вызывают дополнительное напряжение и совсем не редко (особенно в период адаптации к школе) становятся причиной срыва адаптации.

Думаем, именно здесь необходимо сказать несколько слов о послушании. Непослушание как трудность обучения выделяют 48% учителей начальных классов. Не секрет, что в школе и дома любят детей послушных. Любят, чтобы ребенок был удобен, причиняя как можно меньше беспокойства. Воспитание послушания, а вернее, беспрекословного подчинения, особенно активно начинается с первых дней обучения в школе. Послушный – хороший, непослушный – плохой, вот достаточно жесткие критерии педагогической оценки. Конечно, школа имеет право определять правила поведения, определенные рамки поведения детей, но важно не пренебрегать при этом интересами самого ребенка. Нельзя превращать послушание в беспрекословное подчинение как непременное условие поведения и необходимо учитывать, что в период адаптации к школе некоторая возбудимость, повышенное двигательное беспокойство и другие проявления эмоциональной неустойчивости – явления вполне объяснимые. Более полувека назад известный педагог Я. Корчак писал: «Ребенок – существо разумное, он хорошо знает потребности, трудности и помехи своей жизни. Не деспотичные распоряжения, не навязанная дисциплина, не недоверчивый контроль, а тактичная договоренность, вера и опыт, сотрудничество и совместная жизнь». Если учитель хочет видеть своих учеников уверенными, активными, инициативными, стоит прислушаться к этим мудрым словам.

Сложность процесса психологической адаптации прежде всего в том, что начало обучения меняет вид деятельности ребенка. Мы уже отмечали, что новый вид деятельности – «учебная деятельность» – возникает не сразу. Учение в школе нельзя отождествлять с учебной деятельностью. Дети, как известно, учатся в самых различных видах деятельности – в игре, в труде, при занятиях спортом и т.д. «Учебная» же деятельность имеет свое особое содержание и строение, и ее необходимо отличать от других видов деятельности, выполняемых детьми как в младшем школьном, так и в других возрастах (например, от игровой, общественно-организованной, трудовой деятельности). Причем в младшем школьном возрасте дети выполняют все только что перечисленные виды деятельности, но ведущей и главной среди них является учебная. Именно учебная деятельность, по мнению В.В. Давыдова, способствует возникновению основных психологических новообразований, определяет психическое развитие младших школьников и формирование их личности в

целом. Мы привели эту цитату потому, что именно В.В. Давыдов показал и обосновал отличие учебы и учебной деятельности. Он убедительно доказал, что учебная деятельность ребенка «содержит в своем единстве много аспектов, в том числе социальный, логический, педагогический, психологический, физиологический и др.»[1], а значит, и механизмы адаптации ребенка к школе имеют то же многообразие аспектов. Конечно, мы не можем разобрать все из них и более подробно рассматриваем психологическую и физиологическую адаптацию ребенка.

Начало обучения ребенка в школе позволяет ему занять новую жизненную позицию и перейти к выполнению общественно значимой учебной деятельности. Но в самом начале обучения у первоклассников еще нет потребности в теоретических знаниях, а именно эта потребность является психологической основой формирования учебной деятельности.

В начале учебного года мотивы, связанные с познанием, учением, имеют незначительный вес, а познавательная мотивация учения и воля еще недостаточно развиты и только постепенно формируются в процессе самой учебной деятельности. Ценность учения ради знания, потребность постижения нового не ради оценки или избежания наказания (к сожалению, на практике чаще всего формируются именно эти «ради») — вот что должно быть основой учебной деятельности. «...Добросовестное отношение детей к учению опирается на их **потребность, желание и умение учиться** (выделено нами. — *М.Б.*), которые возникают в процессе реального выполнения учебной деятельности»[2], — считает В.В. Давыдов.

! Основными показателями благоприятной психологической адаптации являются формирование адекватного поведения, установление контактов с учащимися и учителем, овладение навыками учебной деятельности.

Мы уже упоминали, что большая часть детей хорошо адаптируются в школе. Однако около 30% детей имеют более длительный период адаптации, период несоответствия их поведения требованиям школы затягивается. Они могут играть на уроках или выяснять отношения с товарищем, они не реагируют на за-

[1] *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. — М., 1982. — С. 167.
[2] Там же. — С. 144.

мечания учителя или реагируют слезами, обидами. Как правило, эти дети испытывают трудности и в освоении учебной программы. Лишь к концу первого полугодия реакции этих детей становятся адекватными требованиям школы, учителя.

У 14% детей социально-психологическая адаптация связана со значительными трудностями. Кроме того, они не осваивают учебную программу, у них отмечаются негативные формы поведения, резкое проявление отрицательных эмоций. Именно на таких детей чаще всего жалуются учителя, родители, они «мешают работать в классе».

И все же необходимо заметить, что за таким внешним проявлением негативных форм поведения, или, как обычно говорится, плохого поведения ребенка, могут быть самые разные причины. Среди этих детей могут быть и те, кто плохо воспитан, и те, у которых отмечается слабость нервной системы. Для определения истинных причин «плохого поведения», если оно очень беспокоит учителя и родителей, стоит обратиться к врачу. Часто такие дети становятся «отверженными». Это в свою очередь рождает реакцию протеста: они «задирают» детей на переменах, кричат, плохо ведут себя на уроке, стараясь хоть так выделиться. Если вовремя не разобраться в причинах плохого поведения, не скорректировать эти затруднения адаптации, то все вместе может привести к срыву адаптации и нарушению психического здоровья.

Основными показателями психологической адаптации ребенка к школе являются формирование адекватного поведения, установление контактов с учащимися и учителем, овладение навыками учебной деятельности. Именно поэтому при проведении специальных исследований по изучению адаптации детей к школе изучался характер поведения ребенка в этих трех сферах, и по этим критериям анализировались особенности социально-психологической адаптации.

Наблюдения за школьниками первых классов показали, что социально-психологическая адаптация детей к школе может проходить по-разному. **Первая группа детей (56%) адаптируется к школе в течение первых двух месяцев обучения, то есть примерно за тот же период, когда проходит и наиболее острая физиологическая адаптация.** Эти дети относительно быстро вливаются в коллектив, осваиваются в школе, приобретают новых друзей в классе; у них почти всегда хорошее настроение, они спокойны, доброжелательны, добросовестно и без

видимого напряжения выполняют все требования учителя. Иногда у них отмечаются сложности либо в контактах с детьми, либо в отношениях с учителем, так как им еще трудно выполнять все требования правил поведения; хочется побегать на перемене или поговорить с товарищем, не дожидаясь звонка, и т.п., но к концу октября трудности этих детей, как правило, нивелируются, отношения нормализуются, ребенок полностью осваивается и с новым статусом ученика, и с новыми требованиями, и с новым режимом — он становится учеником.

Вторая группа детей (30%) имеет более длительный период адаптации, период несоответствия их поведения требованиям школы затягивается: дети не могут принять ситуацию обучения, общения с учителем, детьми — они могут играть на уроках или выяснять отношения с товарищем, они не реагируют на замечания учителя или их реакция — слезы, обиды. Как правило, эти дети испытывают трудности и в усвоении учебной программы. Лишь к концу первого полугодия реакции этих детей становятся адекватными требованиям школы, учителя.

Третья группа (14%) — дети, у которых социально-психологическая адаптация связана со значительными трудностями: у них отмечаются негативные формы поведения, резкое проявление отрицательных эмоций. Кроме того, они не усваивают учебную программу. Именно на таких детей чаще всего жалуются учителя, дети, родители: они «мешают работать в классе», «третируют детей», их реакции непредсказуемы, а некоторые проблемы, накапливаясь, становятся комплексными.

Необходимо обратить особое внимание на то, что за одинаковым внешним проявлением негативных форм поведения, или, как обычно говорится, плохим поведением ребенка, могут быть самые разные причины. **Среди этих детей могут быть те, кто нуждается в специальном лечении, могут быть ученики с нарушениями психоневрологической сферы, но это могут быть и дети, выросшие в неблагоприятных социальных условиях. Причиной нарушения социально-психологической адаптации могут стать учебные проблемы, ситуация постоянной неудачи, неадекватные требования педагога и родителей.**

Нарушения социально-психологической адаптации отмечаются у так называемых просто «перегруженных» детей, не справляющихся с дополнительными нагрузками. Основная причина нарушения и физиологической и психологической

адаптации в этих случаях – постоянное действие стресса, ограничения времени. «Перегруженные» дети живут в ситуации цейтнота и в школе, и дома. Они вынуждены работать в несвойственном им очень быстром темпе. Так или иначе, плохое поведение – сигнал тревоги, повод внимательно понаблюдать за учеником и вместе с родителями разобраться в причинах трудностей адаптации к школе.

Процесс физиологической адаптации ребенка к школе можно разделить на несколько этапов или периодов, каждый из которых имеет свои особенности и характеризуется степенью напряжения функциональных систем организма. Функциональное перенапряжение в процессе адаптации может быть не столь заметным, как трудности психологической адаптации, но результат этого напряжения обязательно скажется. Выделим три основных этапа, или фазы, физиологической адаптации:

1-я фаза – ориентировочная, когда в ответ на весь комплекс новых воздействий, связанных с началом систематического обучения, практически все системы организма отвечают бурной реакцией и значительным напряжением. Эта «физиологическая буря» длится достаточно долго (2–3 недели), и только затем наступает 2-я фаза.

2-я фаза – неустойчивое приспособление, когда организм ищет и находит какие-то оптимальные, или близкие к оптимальным, варианты реакций на эти воздействия. На первом этапе ни о какой экономии ресурсов организма и говорить не приходится. Организм тратит все, что есть, а иногда и «в долг берет». Поэтому и учитель, и родители должны знать, какую высокую физиологическую цену платит организм ребенка в этот период.

3-я фаза – это период относительно устойчивого приспособления, когда организм находит подходящие варианты реагирования на нагрузку, требующие меньшего напряжения всех систем. При этом не важно, какую работу выполняет первоклассник, будь то умственная работа по усвоению новых знаний, или статическая нагрузка, которую испытывает организм при вынужденной сидячей позе, или психологическая нагрузка общения в большом и разнородном коллективе.

Продолжительность всех трех фаз адаптации – 5–6 недель, то есть этот период продолжается до 10–15 октября, а наиболее сложными являются 1–4-я недели (1 и 2-я фазы).

Чем же характеризуются эти первые недели обучения? Прежде всего достаточно низким уровнем и неустойчивостью работоспособности, очень высоким уровнем напряжения всех систем. По интенсивности и напряженности изменения, происходящие в организме ребенка на уроках в течение первых недель, можно сравнить с действием экстремальных условий на взрослый, хорошо тренированный организм.

Известно, что возможности детского организма далеко не безграничны, и длительное напряжение приводит к утомлению. Утомление, которое не компенсируется отдыхом, неизбежно ведет к переутомлению и грозит срывом здоровья.

На протяжении всего периода адаптации состояние, поведение и работоспособность детей неустойчивы. Почти у всех детей в этот период наблюдается двигательное возбуждение или, наоборот, заторможенность, вялость, жалобы на усталость, потеря аппетита. Дети с трудом включаются в работу, быстро отвлекаются.

Попробуем дифференцировать факторы, влияющие на успешность адаптации, мало зависящие от учителя, отделив те, которые полностью в его руках, могут облегчить или, наоборот, осложнить этот процесс.

Успешность и безболезненность адаптации ребенка к школе связаны в первую очередь с его готовностью к началу систематического обучения. Организм должен быть функционально готов, то есть развитие отдельных органов и систем должно достичь такого уровня, чтобы адекватно реагировать на воздействия внешней среды. В противном случае процесс адаптации затягивается, идет с большим напряжением. И это естественно, так как дети, функционально не готовые к обучению, имеют более низкий уровень организации деятельности и работоспособности. У трети «неготовых» детей уже в начале года отмечаются неудовлетворительная реакция на нагрузку сердечно-сосудистой системы, потеря массы тела; они часто болеют и пропускают занятия, а значит, еще больше отстают от сверстников.

Следует специально остановиться на таком факторе, влияющем на успешность адаптации, как возраст начала систематического обучения. Не случайно дети шести лет в основном имеют бóльшую длительность адаптации, чем семилетние. У шестилетних детей наблюдаются более высокое напряжение

всех систем организма, более низкая и неустойчивая работоспособность.

Год, отделяющий шестилетнего ребенка от семилетнего, очень важен для его физического, функционального и психического развития; поэтому многие исследователи считают более оптимальным для поступления в школу возраст не 6 (до 1 сентября), а 6,5 лет. По мнению психологов, именно в этот год (от 6 до 7 лет) формируются многие психологические новообразования: интенсивно развиваются механизмы регуляции поведения, формируется ориентация на социальные нормы и требования, самооценка и т.п. Период от 6 до 7 лет характеризуется интенсивным развитием и созреванием коры и регуляторных структур головного мозга, интенсивным развитием всех познавательных функций и прежде всего организации и произвольной регуляции деятельности.

Состояние здоровья — один из основных факторов, влияющих не только на длительность и успешность процесса адаптации к школе, но и на весь процесс дальнейшего обучения. Легче всего адаптация к школе протекает у здоровых детей, а тяжелее всего — у часто болеющих детей и детей, имеющих хронические заболевания в компенсированном состоянии. У большей части из них в процессе адаптации к школе отмечается ухудшение состояния здоровья, сопровождающееся возникновением или углублением нервно-психических отклонений.

Но готовность к обучению и состояние здоровья ребенка — тот уровень развития и здоровья, который невозможно изменить достаточно быстро. Однако есть факторы, существенно облегчающие адаптацию к школе всех детей, особенно «неготовых» и ослабленных, — факторы, которые во многом зависят от учителя и родителей. Наиболее важные из них — рациональная организация учебных занятий и рациональный режим дня (см. раздел II).

Одним из главных условий, без которых невозможно сохранить здоровье детей в течение учебного года, является соответствие режима и условий организации учебных занятий, учебной и внеучебной нагрузки, методов преподавания, содержания и насыщенности учебных программ возрастным возможностям учащихся.

В качестве основных причин нарушения (срыва) адаптации можно выделить:

• неадекватность требований педагога, родителей;

• стресс ограничения времени;

• отрицательное подкрепление, противоречивость требований, завышенные требования и т.п.;

• перегрузки (эмоциональные, интелектуальные и физические);

• несоответствие программ, методик, технологий возрастным и индивидуальным возможностям;

• нарушение режима и организации учебных и внеучебных занятий;

• нарушения психического и физического здоровья;

• психологическая и функциональная неготовность к условиям и требованиям процесса обучения.

Попробуем выделить этапы психологической и физиологической адаптации и основные проблемы в поведении и деятельности детей, которые при этом выявляются (табл. 16).

Таблица16

Периоды и проявления физиологической и психологический адаптации

Периоды адаптации	
Физиологическая адаптация	**Психологическая адаптация**
1	**2**
I этап — «Физиологическая буря» — 2—3 недели	**I группа** — 1—2 месяца (56%)
II этап — Неустойчивое приспособление — 2—3 недели	**II группа** — 3—4 месяца (30%)
III этап — Относительно устойчивое приспособление (адаптация) — 1—2 недели	**III группа** — не адаптируются (14%)
Основные проблемы в поведении и деятельности, характеризующие напряжение процесса адаптации	
• низкий уровень работоспособности; • неустойчивость работоспособности; • высокое функциональное напряжение; повышенная утомляемость; • сложность концентрации внимания; • низкий произвольный контроль деятельности;	• трудности выполнения правил поведения; • сложности в контактах со сверстниками; • сложности в контактах с педагогом; • неадекватная оценка ситуации;

Продолжение табл.

1	2
• сложности в реализации познавательных функций (восприятия, внимания, памяти, мышления и т.п.); • обострение хронических заболеваний; • снижение сопротивляемости; • появление неврозоподобных расстройств	• трудности организации учебной деятельности; • снижение учебной мотивации; • повышение тревожности

Необходимо подчеркнуть, что все эти признаки (или часть из них) у детей с трудностями адаптации могут отмечаться с первых дней обучения, у некоторых могут появиться не в начале года, а у части детей – на самом сложном этапе – в середине третьей четверти (в феврале).

Именно поэтому необходимо, чтобы педагог знал и учитывал в своей работе функциональные особенности состояния организма школьника и его изменения на протяжении каждого урока, учебного дня, недели и учебного года, строя учебный процесс так, чтобы можно было варьировать величину и интенсивность нагрузки, чтобы можно было дать наиболее сложный материал в период оптимума, а требующий меньших усилий тогда, когда меньше сил.

Следующим этапом нарастания утомления и сниженной работоспособности является конец второй четверти – примерно с 20 декабря. У многих детей, даже не имевших серьезных школьных проблем в начале года, резко снижается умственная работоспособность. Они перестают справляться с теми заданиями, которые раньше для них не представляли труда, становятся рассеянными, невнимательными. Родители при этом жалуются, что ребенок нервничает, капризничает, долго не засыпает, тревожно спит, «стал нервным». Все эти явления свидетельствуют о нарушении нервно-психического здоровья детей.

Еще один непростой период в течение первого учебного года – середина третьей четверти. В этот период также обостряются все школьные трудности. Не случайно в феврале организуются дополнительные каникулы. Если это невозможно, то все равно в этот период учебного года необходимо снизить учебную нагрузку, лучше не изучать новый и сложный материал, а «остановиться и оглянуться», увидеть те пробелы в знаниях, ко-

торые необходимо снять. Щадящий режим и щадящие нагрузки помогают пройти этот сложный период без осложнений.

Анализируя все эти сложные периоды в течение первого учебного года, нетрудно убедиться, что весь первый год обучения – фактически год адаптации, год сложный, напряженный для каждого ребенка. Для тех же, у кого есть школьные проблемы, он сложен вдвойне.

Рассматривая проблемы адаптации первоклассника в школе, нельзя не выделить причины и проявления дезадаптации (нарушения или срывы адаптации). Можно считать дезадаптацией только выраженные проблемы, не позволяющие ребенку учиться, а можно считать дезадаптацией любые трудности – ухудшение физического и психического здоровья, проблемы социально-психологической адаптации, трудности обучения базисным учебным навыкам – письму, чтению, счету и т.п.

Мы склонны считать дезадаптацией возникновение любых трудностей, так как адаптация – системный процесс, и одна проблема обычно тянет за собой вторую, третью. Порой они незаметны, или просто учителя и родители не умеют их видеть. Например, несформированность зрительно-моторных координаций может проявиться в виде трудностей обучения письму, причем сложнее всего, если используется метод механического копирования. Однако первый этап обучения может пройти относительно спокойно, а проблемы появятся во втором полугодии, когда нужно будет списывать текст (задание) из учебника, как правило, написанного печатным шрифтом, что требует «перекодировки» в письменный (курсивный) шрифт, увеличится интенсивность работы, трудности станут явными.

Анализируя педагогическую литературу по проблемам адаптации и дезадаптации детей в первом классе, мы обратили внимание на то, что нередко вместо причин рассматривается их следствие либо эти причины не конкретны или являются не причинами, а оценочными характеристиками ребенка. В качестве примера приведем причины нарушений адаптации, взятые из одного пособия:

- неправильно сформированное отношение к учебе (не конкретно, в чем же состоит это неправильное отношение и с чем оно связано?);
- трудность усвоения учебного материала, что обычно называется отсутствием способностей (трудность усвоения – результат, а не причина, какого материала? Про «отсутствие

способностей» говорить некорректно. Не ясно, о каких способностях идет речь. Если о способностях усвоить учебный материал первого класса, то **любой ребенок, не имеющий серьезных отклонений в развитии, способен усвоить учебный материал первого класса**);

• неумение трудиться, преодолевать трудности (это тоже не причина, непонятно, что под этим подразумевается — несформированность деятельности, трудности концентрации внимания как психофизиологический компонент или какие-то социальные личностные особенности).

Трудно представить себе, как при подобном выделении причин дезадаптации можно предложить наиболее эффективные варианты помощи детям.

Мы полагаем (и многолетний опыт подтверждает это), что **любой фактор риска в социальном, личностном, психофизиологическом развитии ребенка при неблагоприятных условиях обучения или неадекватных требованиях учителя и родителей, а особенно при сочетании факторов риска в развитии и школьных факторов риска может привести к нарушению адаптации (т.е. дезадаптации)**.

Можно выделить и наиболее типичные проявления дезадаптации:

1. Неврозоподобные расстройства:

• нарушение сна;

• нарушение аппетита;

• неадекватные реакции;

• жалобы на усталость, головную боль, тошноту и т.п.;

• страхи, навязчивые движения (подергивания век, мышц лица, шеи, покашливание, обкусывание ногтей и т.п.);

• нарушение темпа речи (запинки).

2. Неврозы, невротические расстройства (энурез, заикание, неврозы навязчивых состояний и т.п.).

3. Астенические состояния (снижение массы тела, бледность, синяки под глазами, неустойчивая, очень низкая работоспособность, повышенная утомляемость и т.п.).

4. Снижение сопротивляемости организма (частая заболеваемость).

5. Снижение учебной мотивации.

6. Снижение самооценки, повышенная тревожность, эмоциональное напряжение.

Таким образом, причинами школьных трудностей, а значит, и дезадаптации могут быть как внешние (экзогенные), так и внутренние (эндогенные) факторы, которые, как правило, действуют не изолированно, а в комплексе, создавая сложную мозаичную структуру школьных проблем.

Мы рассмотрели основные признаки адаптации и дезадаптации на примере адаптации в 1-м классе, так как это один из наиболее напряженных вариантов адаптации ребенка в школе. Однако не менее сложной может быть адаптация ребенка во втором, в третьем и в пятом классе (те же новые условия обучения и функциональная перестройка организма, связанная с половым созреванием). Возможен вариант сложной адаптации даже просто в случае перехода ребенка в новую школу. Еще раз подчеркнем: и учителю, и родителям необходимо уметь внимательно наблюдать за состоянием и поведением детей в период адаптации, чтобы вовремя заметить неблагоприятные изменения и предотвратить срыв адаптации.

Трудности обучения письму и чтению

Мы выделили проблемы обучения письму и чтению в отдельную главу по нескольким причинам.

Во-первых, письмо и чтение – базовые школьные навыки, без эффективного владения ими обучение затруднено или просто невозможно. На базе этих навыков строится все дальнейшее обучение, если эти навыки недостаточно сформированы или плохо сформированы, невозможно обучение русскому языку и математике, литературе и природоведению, иностранному языку и другим предметам.

Во-вторых, письмо и чтение – сложнейшие интегративные навыки, объединяющие в единую структуру деятельности все высшие психические функции – внимание, восприятие, память, мышление и т.п.

В-третьих, **письмо и чтение – это составляющие единого процесса – письменной речи**. Важно подчеркнуть, что обучение технике письма и технике чтения не имеют самостоятельной ценности, если не приводят к письменной речи, не создают потребность в ней, не дают навыков письменной речи. Именно в этом культурно-исторический смысл обучения ребенка письму и чтению, который выделял Л.С. Выготский, когда писал, что существующие методики обучения (а принципы этих

методик не изменялись до настоящего времени) «не учитывают главное, и вместо письменной речи дают ребенку письменные навыки»[1]. Следует добавить – механические навыки и письма, и чтения несовершенны и неэффективны. Учитель должен не просто знать, к чему приводит неадекватная методика обучения, но должен понимать механизмы формирования этих навыков и глубоко разбираться в причинах проблем, возникающих в процессе обучения.

В-четвертых, несформированость навыков письма, чтения и письменной речи – очень серьезная социальная проблема, так как ведет к первичной и функциональной неграмотности.

В то же время овладеть письменной речью можно «...только при условии, если в первые школьные годы ребенок усвоил и выработал ряд приемов, вплотную подведших его к процессу письма, подготовивших и неимоверно облегчивших для него владение идеей и техникой записи»[2]. То есть, с одной стороны, при обучении письму и чтению должно идти освоение технической стороны этих навыков, с другой – «обучение письму как навыку приводит именно к нежизненному письму, к гимнастике пальцев, а не к культурному развитию ребенка»[3]. В отношении «механического чтения» у Л.С. Выготского еще более жесткое суждение: «Чисто механическая способность читать скорее задерживает, чем продвигает вперед культурное развитие ребенка»[4]. Как же должно строиться обучение письму и чтению, чтобы избежать таких негативных результатов обучения?

На наш взгляд, есть три основных условия:

1. Выстраивание методики на основании и с учетом психофизиологических механизмов и закономерностей формирования навыков, с учетом механизмов развития навыков в процессе обучения. Это означает, что при обучении прежде всего необходимо исключить принцип механического копирования и вести обучение с самых начальных этапов осознанно.

2. Выстраивание методики с учетом степени сформированности познавательных функций и механизмов организации деятельности ребенка на определенном этапе возрастного раз-

---

[1] *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций. Собр. соч. Т. 3. – М., 1983. – С. 196.

[2] Там же. – С. 189.

[3] Там же. – С. 198.

[4] Там же.

вития. Ключевым вопросом здесь является определение возраста начала обучения.

3. Выстраивание методики обучения так, чтобы несовершенная (несформированная) техника письма и чтения не тормозила развитие письменной речи – умения письменно выражать свои мысли. А само «**письмо должно быть осмысленно для ребенка, должно быть вызвано естественной потребностью, надобностью, включено в жизненную, необходимую для ребенка задачу. Только тогда мы можем быть уверены, что оно будет развиваться у ребенка не как привычка руки и пальцев**»[1].

Мы не случайно начали наш разговор о трудностях обучения письму и чтению с работ известного российского психолога Л.С. Выготского. Многие проблемы формирования этих навыков и трудностей обучения письму и чтению связаны с методикой обучения, с ее соответствием функциональным особенностям и возрастным возможностям детей, с условиями организации учебного процесса и требованиями, которые предъявляются ребенку. К сожалению, и педагоги, и родители чаще считают причиной трудностей письма и чтения «неспособность», «плохую подготовленность» или нежелание ребенка научиться хорошо читать и писать. Безусловно, есть дети функционально незрелые, не готовые к освоению этих сложных навыков, и в этих случаях несоответствие методики и неадекватные требования дают еще больший негативный эффект. От того, как относятся взрослые (и учитель, и родители) к возникающим у ребенка трудностям, от того, понимают ли их причину, знают ли, как помочь ребенку, зависит успех любой помощи.

Мы уже разделили понятия «школьные трудности» и «неуспеваемость». Считаем необходимым еще раз повторить: **трудности обучения у многих детей не приводят к неуспеваемости при адекватной и эффективной помощи**.

При анализе причин трудностей обучения письму и чтению, как и при выделении любых школьных проблем, выделяются разные причины: и внешние (так называемые экзогенные), к числу которых относятся экологические, социокультурные и школьные факторы риска, и внутренние (так называемые эндогенные), связанные с познавательным развитием ребенка.

---

[1] *Выготский Л.С.* Указ. соч. С. 196.

Для того чтобы помощь ребенку при трудностях обучения письму и чтению была эффективной, необходимо знать причины, которые вызвали трудности, уметь их выделять и дифференцировать. Рассмотрим сначала экзогенные факторы как причину трудностей обучения письму и чтению.

Внешнесредовые (экологические) условия не влияют непосредственно на возникновение трудностей письма и чтения, но очень велико их влияние на рост и развитие ребенка, формирование познавательных функций, на здоровье, что, в свою очередь, отчетливо сказывается на способности детей успешно осваивать письмо и чтение.

Социокультурные условия жизни и развития ребенка могут оказать существенное влияние на развитие трудностей обучения письму и чтению. Дефицит внимания к развитию ребенка чаще всего приводит к нарушению или несформированности речи, отсутствию необходимых навыков координации движений, организации деятельности. Однако если у таких детей нет эндогенных факторов риска, они могут (при благоприятных условиях обучения) быстро наверстать упущенное.

Очень интересна ситуация, связанная с социокультурными условиями развития ребенка до школы, которая в последние годы стала достаточно частой причиной трудностей обучения письму и чтению. Это очень раннее (до 5 лет) обучение письму и чтению. Важно подчеркнуть, что есть дети, которые достаточно рано (в 4–5 лет) начинают самостоятельно читать и писать печатными буквами. Разумеется, в этих случаях целесообразно поддержать интерес ребенка, помочь ему. Очень полезны на этом этапе все варианты заданий-игр, развивающих внимание, речь, моторику, зрительное восприятие, память и т.п. Однако чаще всего родители сетуют на то, что «ребенок знает все буквы, но читать не хочет». Это и есть главная ошибка, ребенок не «не хочет», а еще «не может» читать.

Процесс чтения очень сложен, а способность различать и называть буквы (чаще бывает, что помнит ребенок далеко не все буквы) – только один элемент этого процесса. Нередко давление взрослых столь велико, что ребенок, на первых порах пытавшийся читать, начинает категорически отказываться это делать. Но бывает и другой вариант, когда ребенок, вынужденный читать, на самом деле дифференцирует одну-две буквы в начале слова, а затем пытается это слово угадать. Это совсем не сложно, когда он «читает» знакомую сказку, но таким образом фор-

мируется нерациональный, неэффективный механизм чтения. Переучить ребенка будет очень сложно, и чаще всего это не удается, а трудности чтения могут остаться на всю жизнь.

Среди внешних факторов риска необходимо особо выделить так называемые «школьные факторы риска», то есть факторы, которые связаны с неэффективной организацией учебного процесса, неадекватными методиками и требованиями. Мы подробно говорили о них в разделе II.

Этим факторам уделяется гораздо меньше внимания, чем способностям ребенка, его готовности к обучению. **Между тем правильная организация учебного процесса и верная тактика педагога могут помочь самому «неготовому» к школе ребенку успешно учиться.**

Мы даем структуру основных процессов, которые «включены» в реализацию письма и чтения на начальных этапах обучения (на следующих этапах эта структура еще сложнее).

Письмо	Чтение
• Произвольная организация деятельности • Концентрация внимания • Фиксация позы (статическое напряжение) • Координация движений пальцев, кисти, руки • Графические умения • Нервно-мышечная интеграция • Звукобуквенный анализ (перевод фонемы в графему) • Зрительно-моторные координации • Зрительное восприятие • Пространственное восприятие • Зрительный контроль и коррекция • Зрительная память	• Произвольная организация деятельности • Концентрация внимания • Избирательное внимание • Фиксация поля чтения • Пространственное восприятие • Зрительное восприятие, сличение, дифференцировка • Зрительная память • Перевод графемы в фонему (звук) • Семантический анализ слова • Координация и регуляция артикуляциорнных движений • Зрительный контроль и коррекция

Функциональное развитие ребенка, его особенности, нарушения в развитии отдельных познавательных функций выделяются в качестве ведущих причин возникновения и развития школьных трудностей.

Многие специалисты считают, что причиной возникновения трудностей письма и чтения на начальных этапах формирования этих навыков могут быть **различные нарушения речевого развития**. При изучении речевого развития детей с трудностями письма и чтения в основном исследуют актуальный уровень речевого развития, включающий в себя развитие сенсомоторной стороны речи, навыки языкового анализа, грамматического строя речи, словообразовательных процессов, понимания логико-грамматических отношений и связную речь. Доказано, что нарушение или недоразвитие именно этих составляющих может привести к нарушениям формирования навыков письма и чтения.

Однако зачастую проблемы речевого развития и дефицит фонематического восприятия «путают» с расстройствами «рабочей» памяти и проблемами организации внимания, запечатления, хранения и восстановления информации, которые играют важную роль на начальных этапах формирования навыков чтения и письма. Трудности могут быть связаны также с расстройством кратковременной памяти или «перегрузкой» рабочей памяти, что вполне естественно при учебной перегрузке, интенсификации и нерациональной организации учебного процесса. У детей с трудностями формирования навыков письма и чтения нередко отмечается выраженная неравномерность психического развития, недостаточная сформированность высших психических функций (внимания, памяти, мышления), дисгармония в развитии отдельных интеллектуальных функций.

У детей с трудностями обучения письму и чтению ряд авторов отмечают высокий интеллект, однако есть данные, указывающие, что у этих детей общий интеллектуальный показатель (ОИП) соответствует пограничной умственной отсталости. При этом могут наблюдаться либо высокие вербальные навыки и средние невербальные, либо хорошие невербальные навыки и низкие вербальные. По-видимому, очень важно во всех этих случаях различать трудности формирования навыка у детей с нормальным интеллектом и нарушения письма и чтения у детей с нарушениями интеллекта (этот аспект проблемы не рассматривается в книге).

У детей с трудностями формирования навыков письма и чтения отмечена низкая, неустойчивая работоспособность, повышенная истощаемость, неустойчивое внимание, низкая по-

знавательная активность, что может быть обусловлено возрастной несформированностью регуляторных структур мозга, характерной для многих детей 6–6,5 лет. Фактически обучение письму и чтению начинается в том возрасте (6–6,5 лет), когда у значительной части детей (до 70%) еще несформированы механизмы произвольной регуляции сложных видов деятельности (а письмо и чтение – это сложные виды произвольной деятельности, требующей концентрации внимания, программирования, текущего контроля деятельности).

У значительной части детей с трудностями обучения письму и чтению отмечена возрастная несформированность речи, моторики, зрительного и зрительно-пространственного восприятия, зрительно-моторных и слухо-моторных координаций. Все это – базовые познавательные функции, обеспечивающие формирование навыков письма и чтения, а несформированность этих функций может стать причиной трудностей формирования навыков письма и чтения.

В то же время необходимо подчеркнуть, что почти все исследователи, занимающиеся проблемами функциональной незрелости познавательных функций и трудностей обучения, считают: многие из этих нарушений могут быть в значительной мере скомпенсированы еще до начала обучения либо в процессе обучения при правильной работе с детьми и при соответствующей организации учебного процесса.

Таким образом, возникновение трудностей обучения письму и чтению в начальной школе может быть связано с самыми разными причинами: с условиями жизни и организации обучения, с индивидуальными и возрастными особенностями развития и состоянием здоровья ребенка. Чаще всего влияние экзогенных и эндогенных причин совместное, комплексное. Важно уметь выделять и различать их, для того чтобы можно было выбрать меры эффективной помощи ребенку.

Мы уже говорили о том, что письмо и чтение – сложнейшие навыки, которые длительно формируются, проходя ряд одинаковых этапов. Известный российский психолог А.Р. Лурия, одним из первых проанализировавший психофизиологические механизмы процесса письма, отмечал, что процесс письма включает различение диктуемых звуков речи, сохранение (удержание в памяти) их порядка, прочные графические навыки, точную дифференцировку буквенных знаков, позволяющую не смешивать близкие по начертанию, хорошую координацию

движений, твердые двигательные навыки, уверенное чередование нужных движений. К этим процессам следует добавить способность сконцентрировать внимание на самом процессе письма, умение удерживать это внимание, контролировать письмо и оценивать его результат.

Процесс чтения на начальном этапе тоже разделяется на отдельные операции, и они не менее сложны, чем в процессе письма. Ребенок должен освоить весь набор письменных знаков (букв), научиться сознательно различать и выделять их, соотносить эти графические знаки с отдельными звуками, усвоить правила воссоздания из графического образа слова его звучащего варианта, потом нужно узнать это слово, понять его смысл. И только научившись выполнять все эти «технические» операции, ребенок может учиться понимать не только слово, но и текст.

В формировании «технической части» этих навыков можно выделить три основных этапа:

Первый – **аналитический**, включающий вычленение и овладение основными элементами действия.

Второй – **синтетический** – объединение отдельных элементов в целостное действие при высокой степени сознательного контроля.

Третий – **автоматизация** – сформированное целостное действие, выполняемое без фиксированного внимания на отдельных элементах.

Многие учащиеся начальной школы в процессе формирования навыка письма «застревают» на втором этапе и не переходят к третьему. Графически и орфографически правильное письмо в этом случае затруднено, поэтому навыки письменной речи остаются несформированными. То же самое происходит при формировании навыка чтения. Ребенок уже хорошо дифференцирует буквы, читает слоги и слова, но высокий уровень контроля остается, и большое внимание к тому, «как читать», мешает восприятию смысла текста.

Эффективность формирования первого («технического») этапа обучения письму и чтению во многом определяет успешность освоения этих навыков. Именно поэтому так важно знать и понимать, от чего возникают трудности на этих этапах обучения.

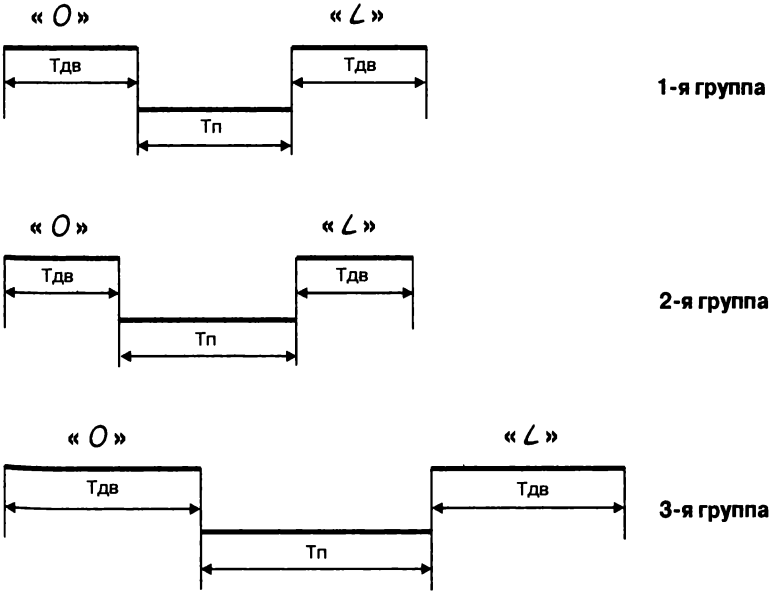
Попробуем рассмотреть каждый этап формирования навыков и понять причины возникающих трудностей. Но прежде

всего еще раз напомним, что письмо и чтение включают сложнейшие психофизиологические механизмы организации внимания, произвольной регуляции и контроля деятельности, артикуляции и слухового анализа, зрительно-пространственного восприятия, зрительной и слуховой памяти, зрительно-моторных координаций, звукобуквенного и фонемного анализа, нервно-мышечного контроля и т.п.

Рассмотрим этапы формирования навыка письма. **Характерной чертой первого этапа формирования навыка является очень медленное, поэлементное выполнение каждого действия**. Наши исследования письма показали, что каждый элемент буквы на начальном этапе обучения выполняется раздельно, даже если от ребенка требуется связное (слитное) выполнение буквы. Структуру движений при письме буквы «*а*» (к кончику ручки был прикреплен датчик давления, и через систему усилителей кривая движений ручки регистрировалась на самописце) на начальном этапе можно изобразить такой схемой:

Схема 1

Временная структура письма на начальном этапе формирования навыка



1-я группа — праворукие дети, **2-я группа** — леворукие дети,
3-я группа — дети с несформированной зрительно-моторной координацией

На схеме видно, что между выполнением отдельных элементов буквы «*а*» «*о*» и «*ᴗ*» есть довольно длительная пауза (продолжительность ее равна или больше времени самого движения). Для чего она нужна? Почему она столь продолжительна и от чего зависит ее продолжительность? Пауза между отдельными элементами действия необходима для оценки того элемента действия, который уже выполнен, и для программирования следующего действия (какой элемент нужно написать, как, откуда начинать, куда вести руку и т.п.).

Длительная пауза естественна и необходима, так как повышает уровень осознанности выполняемого действия, позволяет оценивать и использовать контроль и коррекцию по ходу деятельности. Причем более длительная пауза — это показатель большой сложности выполнения письма. На приведенной схеме — временная структура движений у трех групп детей: у праворуких первоклассников (1-я группа), у леворуких первоклассников и у первоклассников с несформированной зрительно-моторной координацией. Эта схема убедительно показывает, что хотя время выполнения (Тдв) каждого элемента у леворуких детей чуть меньше, чем у праворуких, но продолжительность паузы (Тп) у них значительно больше. Значит, леворукому ребенку сложнее писать на начальных этапах формирования навыка. Еще сложнее выполнять это действие детям с несформи́рованными зрительно-моторными координациями: у них продолжительнее и время выполнения каждого элемента, и самое главное — очень продолжительная пауза, показывающая, что программирование, контроль и оценка действия затруднены. Между тем время, отводимое в процессе обучения на начальные этапы формирования навыка письма, из года в год сокращается, скорость письма увеличивается.

Что же происходит, когда мы форсируем темп письма на начальных этапах обучения? Исследования показали, что выполнить движение быстрее ребенок не может из-за несовершенства координации движений и несформированности нервно-мышечной регуляции и поэтому вынужден сокращать время паузы. К чему это приводит? Снижается степень осознания деятельности, контроля, у ребенка нет времени оценить, правильно ли выполнено действие, нет возможности продумать следующее действие. И в результате — не буква, а неправильный вариант — «каракуля», и именно этот неправильный вариант действия закрепляется, формируется «небрежный», «плохой» почерк. Более того, закрепляется самый неэффективный, нерациональ-

ный вариант движений, который становится препятствием для перехода к следующим этапам овладения навыком.

К сожалению, большая часть современных методик обучения письму не учитывает этих особенностей формирования навыка и строится на принципе «механического копирования», при котором ведущая инструкция — «смотри и делай, как я». Увы, дети по-разному «видят» букву, по-разному «схватывают» необходимую траекторию движений и чаще закрепляют в процессе обучения свои же ошибки. Ситуация осложняется тем, что инструкция взрослых не всегда понятна. Попробуйте, например, воспроизвести действие по следующей инструкции: «Начинаем писать немного отступя, ведем руку вниз, немного не доводя, закругляем вверх, левее». В такой инструкции нет ни одного понятного слова. Что значит «немного отступя», «руку вниз», «немного не доводя», «закругляем вверх левее»? Каждое это действие, если оно включено в инструкцию, необходимо **осознанно выполнить** и закрепить. Непонимание инструкции замедляет восприятие и нарушает действие.

! Быстрота письма на начальном этапе обучения не может быть навязанной, это только затормозит формирование навыка.

Есть еще один ключевой вопрос современной методики обучения — требование безотрывности письма буквально с первых дней обучения.

! Связность в письме букв — это уже второй (синтетический) этап формирования навыка, и пока не пройден первый этап, пока не закреплено выполнение всех графических элементов, пока связность (не безотрывность) не становится естественным результатом освоения первого этапа, письмо не может и не должно быть связным.

Только на третьем этапе обучения, когда выполнение каждого элемента (буквы) выходит из-под постоянного контроля, возможно достаточно быстрое, плавное и связное (но не безотрывное) письмо. На этом этапе изменяется и схема движений, они становятся более связными, плавными, резко сокращается пауза, но это происходит только тогда, когда успешно пройдены первые два этапа обучения. Это объясняет, почему при быстром темпе письмо у первоклассников «небрежное», штрихи неровные, буквы не имеют четкой и стабильной конфигурации, почему много исправлений, поправок, «неправильных» букв.

Традиционно в процессе обучения письму большое внимание и много времени уделялось упражнениям, чистописанию. Дейст-

вительно, в процессе обучения письму необходимы упражнения и тренировка. Однако многократные упражнения наиболее целесообразны и эффективны лишь на третьем этапе формирования навыка. Первые два этапа – это прежде всего **осознанная и очень медленная деятельность**, а не только механические упражнения. Сокращение времени на формирование навыка письма резко ухудшает не только графику (качество письма), но и грамотность. Почему? Это легко объяснить. Паузы между отдельными буквами в слове нужны прежде всего для звукобуквенного анализа, перевода фонемы в графему, а потом уже для того, чтобы решать, как эту букву (графему) нужно писать. Если же сокращается время паузы, на звукобуквенный анализ просто не хватает времени. Поэтому так часты ошибки при письме – пропуски, замены, недописывания даже у детей, не имеющих нарушений фонетико-фонематического восприятия. Это же объясняет большую сложность формирования навыка письма у многих леворуких детей и детей с несформированностью зрительно-моторных координаций. Форсирование письма и сокращение времени на обучение снижают возможность формирования эффективного механизма звукобуквенного анализа, использования правил и т.п. До тех пор пока ребенок не осознал, не осмыслил, «как делать» (то есть не осознал алгоритм действия, а, например, при выполнении каждой отдельной буквы – схему, траекторию движений – «откуда начать, куда вести, где закончить»), пока не сформирована задача действия, «упражнять» ребенка не только бессмысленно, но и вредно. «Перескок» через два этапа (аналитический и синтетический) не только не способствует формированию навыка, но и тормозит его. Именно поэтому осознанность действий выделяется как ведущий принцип обучения. Необходимость осмысливать и осознавать действие определяет и напряженность письма, и медленный темп деятельности.

Не стоит забывать, что в тот момент, когда начинается обучение письму и чтению (сейчас средний возраст первоклассников примерно 6,5 лет), многие из этих необходимых для формирования навыков, функций еще недостаточно сформированы (незрелы). Многолетние исследования Института возрастной физиологии РАО показали, что около 70% первоклассников имеют недостаточную сформированность произвольной регуляции и контроля деятельности, примерно 30% имеют несформированность звукобуквенного анализа, у 35% выявляется несформированность зрительного и зрительно-пространственного восприятия, у 30–35% недостаточно сформированы механизмы нерв-

но-мышечной регуляции и моторного контроля. Важно заметить, что возрастная несформированность этих функций у определенного числа детей в 6–6,5 лет нормальна и естественна и обусловлена различными темпами созревания детей. Таких детей нельзя «оценивать» как «неподготовленных», возрастную несформированность функций нельзя рассматривать как «задержку» развития. Такие дети обязательно есть в любом классе, и взрослым необходимо знать, с какими проблемами при обучении письму и чтению они чаще всего сталкиваются. К сожалению, пока ни психология, ни физиология, ни педагогика не располагают данными о том, какое из звеньев этой сложной структуры имеет решающее значение при обучении, но тем не менее ясно, что «выпадение» любого из звеньев затрудняет формирование навыка.

Чисто «техническое» выполнение самого процесса письма осложняется тем, что у детей 6–7-летнего возраста слабо развиты мелкие мышцы кисти, не закончено формирование костей запястья и фаланг пальцев, несовершенна нервная регуляция движений, а также низка выносливость к статическим нагрузкам (непременной составляющей письма). Кроме того, у многих детей, как мы уже отметили, не сформированы механизмы пространственного восприятия и зрительной памяти, зрительно-моторной координации и звукобуквенного анализа, что создает дополнительные трудности.

Мы считаем необходимым еще раз подчеркнуть, что формирование «чисто технического навыка» на всех этапах обучения можно выделить только условно, так как одновременно идет формирование других довольно сложных задач – построение системы знаков, соотнесенных с системой звуков, усвоение способов обозначения фонем буквами (так как количество фонем и букв в русском языке не совпадает) и в конечном итоге – представление буквенной записи как модели слова, отражающей связь между его значением и формой. То есть ребенок на первых порах формирования навыка как бы проходит тот путь, который прошло человечество в историческом развитии письма.

Мы уже отметили, что важнейшим элементом обучения письму является звуковой, или звукобуквенный, анализ. Процесс звукового анализа, выделение фонем и перевод их в графемы также осуществляются осознанно, и если на первом этапе не уделять достаточного внимания звукобуквенному анализу, не дать ребенку времени для проведения этой работы, успешного формирования навыка не будет, а недостатки могут закрепиться, и скорректировать их в дальнейшем будет очень трудно.

Особого внимания будут требовать дети с недостатками произношения, слуха, а также дети с фонетико-фонематической недостаточностью, так как на следующих этапах этот процесс «выходит» из-под контроля сознания. Ребенок уже не будет фиксировать свое внимание на этом процессе, но сам механизм звукобуквенного анализа остается и в случае затруднений вновь выступает на первый план, тормозя формирование навыка, определяя большое количество ошибок. Как правило, подобные нарушения письма наиболее четко проявляются во втором классе, особенно во время контрольных и диктантов. Это вполне объяснимо, так как во втором классе резко возрастает объем письменных работ, увеличивается темп деятельности, растет количество правил, которые необходимо использовать.

Первый этап обучения (фактически букварный период) может значительно удлиняться, затягиваться, если методика обучения не соответствует закономерностям формирования навыка и возрастным особенностям ребенка. Этот период значительно удлиняется у детей, не готовых к обучению, у детей с несформированностью и нарушениями в развитии основных познавательных функций (внимания, памяти, речи и моторики, зрительного восприятия и моторики), у детей с отклонениями в состоянии здоровья.

Длительность и особенности второго и третьего этапов обучения во многом определяются тем, насколько успешно прошел первый этап. Считается, что формирование навыка завершается к 10–11 годам, то есть это возраст, когда становится или должен становиться стабильным почерк и когда увеличение скорости и какие-то дополнительные внешние «помехи» (грамматические задания, необходимость сосредоточить свое внимание на содержании текста или необходимость выразить свою мысль письменно) не будут искажать почерк, не приведут к его изменению, нарушению.

По мере формирования навыка письма меняется и психофизиологическая структура этого процесса. Выделение отдельных звуков, перевод фонем в графемы, программирование предстоящего движения, осознание его структуры и последовательности уже не занимают столько времени, сколько было необходимо на первом этапе. Таким образом, формирование навыка письма при обучении – длительный и сложный процесс, сложный и по структуре самого акта письма, и по структуре формирования навыка, и по психофизиологическим механизмам, лежащим в его основе. Мы уделили так много внимания всем компонентам «техники» осуществления письма не случайно. Первый этап форми-

рования навыка определяет успешность формирования всего навыка и на втором, и на третьем этапе, когда ребенок будет легко «схватывать» не только слово, а фразу, когда научится формулировать и записывать свою мысль. Все, кроме этой мысли, должно уйти от контроля сознания. Но это уже будет не то письмо, о котором мы говорили и психофизиологическую структуру которого разбирали так подробно, это будет письменная речь, имеющая свои специфические особенности и свою психофизиологическую структуру, свои механизмы и свои трудности. (Более подробно характер трудностей обучения письму на начальных этапах обучения см. в разделе II.)

«В ходе обучения дети овладевают техникой письма обычно раньше, чем письменной речью... как способностью письменно выражать свои мысли»[1]. Анализ формирования письменной речи показал, что для учащихся в 1 и 2-м классах основная трудность заключается в выделении мысли из ряда других, а в 3 и 4-м она сменяется трудностью определения связи между разными мыслями и составления смыслового целого. Значит, в 1 и 2-м классах дети еще концентрируют внимание на каждом слове или предложении, и только в 3 и 4-м классах (когда «техническая» сторона письма не требует фиксированного контроля) возможен анализ смысловых связей внутри текста.

Очень важны наблюдения Д.Б. Эльконина над процессом списывания, так как этот вид письменной работы становится одним из основных, начиная с первого класса. «Расчленение мысли на слова и предложения... требует большого напряжения». Ребенку совсем не просто определить, где нужно поставить точку (для этого нужно «расчленить» мысль, вычленить подлежащее и сказуемое и т.п.). Не менее существенно еще одно наблюдение Д.Б. Эльконина, считавшего, что быстрота письма определяется не только возможной скоростью движений руки, а всей совокупностью психических процессов, происходящих при письме. Вспомним сложную структуру деятельности при письме (см. с. 273) и добавим к ней необходимые при письменной речи процессы выделения мыслей, связи мыслей между собой, выстраивания логики письменного высказывания и т.д. Вот почему дети так медленно пишут изложения или сочинения, даже состоящие из нескольких предложений. Любое сокращение времени приводит и к ухудшению почерка, и к ошибкам, и к нарушению письменной речи.

---

[1] *Эльконин Д.Б.* Развитие устной и письменной речи учащихся. – М., 1998. – С. 16.

В формировании навыка чтения можно выделить те же три этапа:

Первый – **аналитический** – этап осознанной, контролируемой дифференцировки буквенных знаков, сопровождаемый фонемным анализом и связыванием фонемы с буквой, а на этой основе воссоздание звукового образа слова (чтение побуквенное, послоговое).

Второй – **синтетический**, когда процесс дифференцировки буквенных знаков, фонемный анализ, связывание буквы со звуком сливаются в единый процесс и воссоздается звуковой образ слова (чтение словами), однако целостное действие еще требует высокой степени контроля.

Третий этап – **автоматизация**. Это уход из-под контроля сознания дифференцировок букв, фонемного анализа и воссоздания звукового образа слова и переход к прямой ассоциации **звучащего слова** (или при дальнейшем совершенствовании навыка чтения про себя – **видимого слова**) с его семантикой, значением, восприятие целостного высказывания и понимание его смысла.

При обучении чтению, так же как и при обучении письму, чрезвычайно важно эффективное освоение элементарных (технических) навыков чтения, так как механическая способность складывать буквы в слова задерживает формирование эффективного навыка чтения.

При анализе причин трудностей обучения чтению можно выделить и внешние, и внутренние факторы риска.

Очень интересна ситуация, связанная с социокультурными условиями развития ребенка до школы, которая в последние годы стала достаточно частой причиной трудностей обучения чтению. Это очень раннее (до 5 лет) или сверхраннее (с 3 лет) обучение чтению. Мы уже рассматривали эти вопросы, но еще раз подчеркнем, что интерес детей к буквам, чтению нужно поддерживать, используя игры, задания, занятия, развивающие все познавательные процессы, но **не заставляя** ребенка читать.

Дополнительным фактором, осложняющим формирование навыка чтения, является возрастная несформированность комплекса познавательных функций, обеспечивающих реализацию каждого действия в сложной структуре процесса чтения. В возрасте 5–6 лет (когда детей начинают активно учить чтению) у большинства детей недостаточно сформированы механизмы произвольной регуляции деятельности, концентрации внимания, зрительно-пространственного восприятия, зрительной и рабочей памяти и т.п., поэтому для многих детей, даже выучивших все буквы, процесс чтения остается очень сложным.

Очень важно отметить, что далеко не все учащиеся к окончанию начальной школы переходят к третьему этапу формирования навыка. Многие из них умеют читать «технически», но при этом страдает восприятие текста, его понимание. Отчего это происходит? Одна из главных причин, так же как и при письме, форсирование скорости обучения, недостаточное освоение и закрепление первых этапов. Интересно, что запись движений глаз при письме дает картину, очень сходную со схемой движений руки при письме. Оказывается, на первом этапе ребенок долго фиксирует взгляд на каждом слове (идет поэлементный анализ буквенных знаков), неоднократно возвращает взгляд к уже прочитанному слову (если необходим дополнительный анализ букв или смысла слова), взгляд неоднократно «убегает» вверх и вниз от строки (нарушается концентрация внимания, которое трудно удерживать, фиксируя поле чтения) и т.п.

! Все это определяет необходимость медленной скорости чтения на начальных этапах формирования навыка.

Постепенно ритм движений глаз становится более ровным, время фиксации сокращается, количество возвратных движений уменьшается, и скорость чтения увеличивается.

Несложно представить себе, что трудности концентрации внимания, несформированность зрительно-пространственного восприятия и зрительной памяти, нарушение фонетико-фонематического восприятия способны резко снизить скорость чтения. Напомним, что у многих первоклассников эти базовые функции, необходимые для формирования навыка чтения, еще недостаточно сформированы, и, значит, быстрое чтение для них недостижимая задача.

Что же происходит в тех случаях, когда ребенка заставляют быстро читать на начальных этапах? Нарушается механизм чтения – ребенок плохо дифференцирует (путает) буквы, неверно проводит фонемный анализ, затрудняется в воссоздании звукового образа слова. В результате – читает с ошибками. Но чаще при требовании «читать быстрее» формируется такой механизм чтения, при котором ребенок успевает отдифференцировать лишь первые 2–3 буквы слова, а остальные угадывает (очень часто неверно), и приходится начинать чтение слова заново. Этот вариант чтения даже получил название «угадывающее чтение». Именно при этом варианте чтения отмечается большое число возвратных движений глаз (регрессий) к уже прочитанному слову. Это резко замедляет скорость чтения, осложняет восприятие

слов и понимание смысла читаемого текста. Но следует понимать, что этот вариант, собственно говоря, и не чтение, а механическое произнесение слова (не всегда правильное). Многократные угадывания, повторный анализ слов приводят к тому, что формирование навыка чтения «застревает» на втором этапе, не позволяя осознавать семантику слов, нарушая восприятие текста. Такие дети читают «не понимая» и в основной, и в старшей школе, а формировать навык чтения заново очень сложно. Невозможно научить пятиклассника или девятиклассника понимать текст, если он не освоил эффективную технику чтения в начальной школе. **Формируя навык чтения, следует помнить, что техника чтения, скорость чтения важны не сами по себе, а только как основа понимания текста.**

Плохое чтение, которое отмечается у детей к концу начальной школы, можно рассматривать как неэффективный процесс чтения, при котором неполностью воспринимается (не воспринимается) общий смысл текста, есть затруднения (нарушения) выделения основной мысли читаемого текста, затруднен или невозможен пересказ текста, а также использование содержания текста для собственных выводов, решений, действий.

Первый и второй уровни — это такая сформированность процессов чтения, которую ученики начальной школы должны достигать к концу 3—4-го класса. В четвертом классе дети должны перейти на третий уровень чтения, однако большинство из них не могут этого сделать, так как не освоены предыдущие уровни (рис. 27).

Рассмотрим причины трудностей чтения, которые не позволяют школьникам эффективно осваивать и совершенствовать навык чтения.

Необходимо особо выделить так называемые «школьные факторы риска», которые приводят к нарушению формирования навыка чтения.

1. Несоответствие методик обучения возрастным и функциональным возможностям детей (форсирование скорости чтения на начальных этапах обучения), недостаточный учет сформированности когнитивных функций, обеспечивающих процесс чтения.

2. Стрессовая тактика педагогических воздействий (жесткость требований, неудовлетворительные оценки, негативная оценка ребенка).

1-й уровень элементарного чтения
• Безошибочная дифференцировка буквенных знаков
• Безошибочное чтение слов
• Понимание смысла слов
• Понимание смысла предложения
2-й уровень грамотного чтения вслух
• Понимание общего содержания текста
• Умение выделять главную мысль текста
• Понимание связности и последовательности событий
• Умение находить заданную информацию
• Умение пересказать содержание
3-й уровень грамотного чтения про себя
• Понимание общего содержания текста
• Умение выделять главную мысль текста
• Понимание связности и последовательности событий
• Умение находить заданную информацию
• Умение пересказать содержание
4-й уровень грамотного читателя
• Понимание связи информации
• Рефлексия по поводу содержания текста
• Рефлексия по поводу формы текста
• Осмысление и анализ текста
Трудности обучения
Первичная неграмотность
Функциональная неграмотность

Рис. 27. *Уровни (этапы) формирования навыка чтения*

3. Интенсификация процесса обучения (резкое сокращение учебных часов на обучение грамоте (за последние 50 лет в 2 раза).

Все эти факторы могут быть самостоятельной причиной возникновения трудностей обучения чтению, но могут осложнять те проблемы формирования навыка чтения, которые связаны с развитием и здоровьем ребенка. (Более подробный анализ трудностей см. в разделе II.)

Исследования Института возрастной физиологии РАО свидетельствуют, что в течение последних 20 лет количество детей с трудностями обучения чтению незначительно варьируется и составляет от 40 до 60% при разной степени несформированности отдельных характеристик элементарной техники чтения.

Наши данные подтверждает и мониторинг учебных достижений учащихся 2-го класса, который показал, что лишь 33,6% детей этого возраста читают без ошибок (результаты мониторинга 2003 г.). Чтение с ошибками создает трудности понимания слов, их связи в предложении и смысла предложений. Все это усугубляется порочной практикой требования высокой скорости чтения (порой более 80–90 слов в минуту), что нарушает физиологические возможности слухового и зрительного восприятия, артикуляции и ведет к высокому функциональному напряжению.

! Несформированность элементарной техники чтения не позволяет детям научиться грамотно читать большие по объему, сложные по содержанию и форме тексты учебной и внеучебной литературы. Ребенок сознательно отграничивает себя от технически сложной, эмоционально-напряженной, не дающей удовлетворения деятельности, и это вполне объяснимо. Разумеется, такой ребенок не может стать грамотным читателем.

Еще одна причина создает сложность достижения ребенком более высокого уровня чтения — отсутствие в методике специальной системы изменения техники чтения — перехода от чтения вслух к чтению «про себя». Эти виды чтения имеют принципиально разную структуру, разные способы подачи информации, разную скорость восприятия и переработки информации. Проговаривание текста, необходимое на начальных этапах обучения, существенно тормозит скорость восприятия текста на следующих этапах при чтении «про себя».

Конечно, у каждого ребенка с трудностями обучения письму и чтению есть своя специфика, но при этом основные проблемы и причины — общие.

Как помочь детям с проблемами обучения письму и чтению?

1. Определить причины (см. раздел II).
2. Выявить пробелы в знаниях и учебных действиях.
3. Разработать систему работы, выделив:

• неспецифические трудности (режим, нагрузка, функциональное эмоциональное напряжение, здоровье и т.п.);

• специфические трудности (специальная работа по формированию познавательных функций);

• учебные «пробелы» (вернуться и начать с начала).

4. Определить «сферы влияния» учителя, психолога, логопеда, родителей в совместной работе.

Состояние здоровья учащихся начальных классов. Школьные трудности у детей с отклонениями в состоянии здоровья

Состояние здоровья у школьников внушает и педагогам, и родителям вполне обоснованную тревогу. В школу приходит не более 20% здоровых детей, и за годы обучения здоровье значительно ухудшается: появляются хронические заболевания, к концу обучения выпускник имеет по 3–5 диагнозов, растет количество детей с нарушениями психического здоровья. Безусловно, состояние здоровья детей зависит не только от неблагоприятного влияния школы, перегрузок, эмоционального перенапряжения и т.п., но и от генетических влияний, социальных условий, питания, системы медицинской помощи, экологии и др. Однако специалисты считают, что в ухудшении состояния здоровья детей в школьные годы от 20 до 40% неблагоприятных влияний все же принадлежит школе. Изменение социальных условий жизни ребенка, экологии и других факторов – чрезвычайно сложная и длительная задача, а изменение условий школьной жизни – задача вполне выполнимая. Все школьные факторы риска (о которых мы подробно говорили) являются не только причиной школьных трудностей, но и причиной ухудшения состояния здоровья школьников.

Если от школьных нагрузок, переутомления и перенапряжения может заболеть здоровый ребенок, нетрудно представить себе, как тяжело приходится тем, кто приходит в школу, имея отклонения в состоянии здоровья.

Не рассматривая подробно отклонения в состоянии здоровья детей, поступающих в школу, выделим основные, наиболее часто встречающиеся, и те, на которые особое влияние оказывает школа.

Более 30% детей, приходящих в школу, имеют нарушения осанки. Если присмотреться повнимательнее, видно, что у одного ребенка прямая спина, развернутые плечи, хорошая походка, а у другого – одно плечо выше, выступают лопатки, живот выпячен.

Не следует считать нарушения осанки «мелочью», не требующей внимания. Дети, имеющие нарушенную осанку, как правило, страдают плохим зрением, заболеваниями органов дыхания, нервной системы, пищеварения. Нарушения осанки сочетаются с нарушениями работы многих органов и систем.

У детей с нарушениями осанки обычно отмечаются повышенная утомляемость и плохое самочувствие. Обратить внимание на осанку ребенка особенно важно еще и потому, что учебная нагрузка связана со значительным статическим напряжением, длительным удержанием относительно неподвижной позы и резким снижением двигательной активности. Все эти факторы могут привести к нарушениям осанки, даже если до школы все было в порядке. Но уж если нарушения были до школы, риск возрастает вдвойне.

Учитель должен уметь убедить родителей в том, насколько важно правильно организовать рабочее место дома, и знать, как оно должно быть организовано в школе. Соответствует ли стол и стул росту ребенка, правильно ли он сидит, правильно ли падает свет, лежит тетрадь и т.п. Не стоит не замечать ученика, уткнувшегося носом в тетрадь, опирающегося грудью о парту, поджавшего под себя ногу. Все это ведет к нарушению осанки.

Сейчас много говорят и пишут о работе стоя за конторкой (партой), многие учителя и родители спрашивают, действительно ли это дает столь высокий эффект. К сожалению, мы не можем твердо и уверенно сказать «да» или «нет». На этот вопрос нет однозначного ответа. Работа только стоя, как и работа только сидя, имеет свои плюсы и минусы. Если конторки используются **вместо** парт, это создает дополнительную нагрузку на ноги, позвоночник (а кости скелета и мышцы еще не сформированы, быстро утомляются). Если конторки стоят рядом с партами, и ребенок время от времени работает за конторкой — это приемлемый вариант, но вряд ли он целесообразен. Во-первых, конторки вместе с партами сильно ограничивают свободное пространство класса, во-вторых, за конторкой нельзя писать (навык письма не сформирован, и удерживать необходимую для письма позу очень сложно). Для смены позы лучше провести физкультминутки (так как это не только смена позы, но и дополнительные движения, своеобразная релаксация). Поэтому не следует пренебрегать физкультминутками, физкультпаузами, необходимо проводить их через каждые 10—15 минут. Целесообразны в классе уголки отдыха с теплым покрытием на полу, где ребенок может сесть и даже лечь в удобной позе, расслабиться.

Самые лучшие средства для профилактики нарушений осанки:

- движения во всех видах;
- подвижные игры на воздухе;

• утренняя гимнастика;
• закаливание;
• достаточное освещение и правильно подобранная мебель;
• постоянное наблюдение за позой ребенка во время игр, занятий;
• специальные комплексы физических упражнений.

Специальные упражнения для формирования правильной осанки и профилактики ее нарушений можно использовать во время динамической паузы, на уроках физкультуры, на переменах, во время отдыха в группе продленного дня. Можно познакомить с этими упражнениями родителей и рекомендовать использовать их дома.

I. Упражнения для мышц плечевого пояса:

• развести руки в стороны и опустить;
• поднять палку вверх, посмотреть на нее;
• поднять палку вверх, опустить на лопатки;
• лежа на спине, развести руки, не отрывая от пола, соединить их над головой;
• лежа на животе, приподнять голову и плечи, вытянуть руки вперед;
• лежа на животе, приподнять голову и плечи, развести руки в стороны.

II. Упражнения для мышц ног:

• подняться на носки, опуститься;
• присесть, развести колени, руки вытянуть вперед;
• поднять согнутую в колене ногу, выпрямить ее и опустить, носок оттягивать;
• лежа на спине, поочередно поднимать прямые ноги;
• лежа на спине, согнуть ноги в коленях, поднять их вверх и опустить;
• лежа на спине, имитировать ногами езду на велосипеде.

III. Упражнения для мышц туловища:

• взять обруч, положить его на пол, выпрямиться, наклониться и поднять обруч;
• сидя со скрещенными ногами, повернуться вправо (влево), вытянуть руки, вернуться в исходное положение;

• держа палку на лопатках, наклониться вправо (влево), вернуться в исходное положение;

• из положения лежа сесть, вытягивая руки вперед;

• подняться по гимнастической лестнице, правильно чередуя руки и ноги (правая рука, левая нога);

• сидя, согнуть ноги и притянуть их к груди, коснуться лбом коленей (свернуться в комочек).

Заболевания лор-органов (уха, горла, носа) многие не считают стоящими серьезного внимания. При простудах, насморке, ангине учителя нередко передают домашние задания детям, а родители, как только спадет температура, заставляют учить уроки. Между тем не только в период болезни, но и после нее еще довольно долго функциональные возможности организма ребенка снижены, а значит, снижена работоспособность, повышена утомляемость. Затрудненное дыхание через нос, постоянно открытый рот, непроходящий насморк, периодическое воспаление среднего уха (отиты), частые ангины свидетельствуют о неблагополучии в этой области. Почему же так нежелательны эти заболевания для младших школьников? Дело в том, что затрудненное дыхание через нос возникает в результате значительного увеличения так называемых носовых миндалин (аденоидов). Это, естественно, препятствует поступлению достаточного количества кислорода в легкие и другие клетки организма, особенно головного мозга, что приводит к быстрой утомляемости, снижению работоспособности ребенка, снижению памяти и, как следствие, к комплексу школьных проблем. Кроме того, воздух, поступая в дыхательные пути через рот, минуя придаточные пазухи носа, не успевает нагреться. Поэтому в холодное время года верхние дыхательные пути постоянно переохлаждаются, и в результате возникают частые простудные заболевания, еще больше ослабляющие организм ребенка.

Частые заболевания ангинами приводят, как правило, к увеличению миндалин, образованию в них гнойных пробок, то есть к хроническому их воспалению. В результате в организме ребенка образуется стойкий очаг инфекции. А последствия этого могут быть разными — от общей ослабленности организма, быстрой утомляемости до поражения сердечно-сосудистой системы, снижения темпов физического и психического развития. Все это, безусловно, отражается на успешности обучения школьника. При определении причин и характера школьных

трудностей мы неоднократно выделяли влияние сниженной работоспособности, функционального напряжения и повышенной утомляемости на возникновение и развитие трудностей обучения. Дети с заболеваниями лор-органов, как правило, и составляют группу часто болеющих школьников.

Актуальной проблемой здоровья детей является **нарушение зрения**, особенно у школьников, начинающих обучение с шестилетнего возраста. Риск развития близорукости у шестилетних первоклассников в 3 раза выше, чем у семилеток. Несмотря на то что для многих дошкольников характерны гармоничное развитие органа зрения и зрительных функций, среди первоклассников около 4% уже имеют близорукую рефракцию (миопию), и в дальнейшем от года к году зрение ухудшается (в старших классах до 26% учащихся имеют плохое зрение). Большое напряжение зрения вызывают трафареты с разлиновкой, которые часто рекомендуют подкладывать под тетрадный лист для того, чтобы буквы были красивыми и имели определенный наклон. Утомительна для зрения также штриховка достаточно больших поверхностей; она, безусловно, полезна для развития моторики, но в то же время вызывает большое напряжение глаз. Поэтому такая работа должна быть строго ограничена по времени.

Недостаточная освещенность при письме и чтении, неправильная поза (низкий наклон головы), некачественные учебники и тетради (с нечеткой печатью), длительное письмо и чтение на начальных этапах обучения (когда процесс зрительной дифференцировки букв еще очень сложен) также вызывают сильное напряжение зрения.

В последние годы ученики начальной школы все чаще работают за компьютером, а этот вид деятельности должен быть жестко регламентирован: должны соблюдаться правила расстановки компьютеров, расположение учащихся у мониторов в соответствии с СанПиНами, должно быть ограничено время работы за компьютером.

Эффективность мер, направленных на охрану зрения детей, зависит не только от педагога и родителей, но и от школьного врача.

Большая нагрузка на зрение, связанная с учебной, совпадает с периодом функциональной неустойчивости органа зрения, характерной для этого возраста. Учитель должен знать, что по-

вышенный риск ухудшения зрения есть у тех детей, которые имеют слабую дальнозоркость (недостаточный запас дальнозоркости) в начале обучения и близорукость (особенно в тех случаях, когда сами родители страдают близорукостью). Эти дети требуют ограничения зрительной нагрузки (особенно связанной с работой с мелкими деталями, штриховкой, чтением текстов, напечатанных мелким шрифтом, и т.п.). Необходимо уделять особое внимание организации рабочего места, освещенности, позе при письме и чтении. Кроме того, следует повысить двигательную активность, использовать комплекс закаливающих процедур.

Существует и ряд специальных упражнений для укрепления зрения, которые целесообразно проводить во время занятий и в школе, и дома: быстрый перевод взгляда с близкого на удаленный объект и обратно в течение от полминуты до 1 минуты. Для перевода взгляда можно использовать яркие картинки, шары, подвешенные на расстоянии. Нужно приучать ребенка во время работы давать отдых глазам, расслабляться. Особенно важно следить, чтобы правильно падал свет (слева — у ребенка, работающего правой рукой, и справа — левой), чтобы освещенность рабочего места была достаточной.

Упражнения для глаз несложны, способствуют улучшению функционального состояния зрения и особенно благоприятно действуют при близорукости слабой степени.

Есть среди первоклассников особая группа детей, у которых проблемы возникают с первых дней обучения, — это дети **с нарушениями нервно-психического здоровья**. Это не однородная группа, и сложно выделить какой-то единый показатель и даже группу показателей, характеризующих это нарушение здоровья. Это может быть повышенная возбудимость или, наоборот, вялость, заторможенность. Это может быть отсутствие реакции на замечания педагога, на его требования или, наоборот, «зацикленность» на школьных проблемах, переживания из-за пустяков, слезы. Это может быть болтливость и тянущаяся вверх рука — «вызовите», хотя ответа может и не быть, или, наоборот, ситуация, когда ни с места, ни у доски, а иногда и в индивидуальной беседе, слова не дождешься. Это могут быть дети, много знающие и многое умеющие или, наоборот, дети с ограниченным кругозором, не очень хорошо развитой речью. Нарушения нервно-психического здоровья, которые мы рассматри-

ваем, относятся в основном к категории так называемых пограничных расстройств, то есть находящихся на грани нормы и болезни. Их бывает трудно распознать в дошкольном возрасте, многое списывается на возраст, но напряженные нагрузки и особенно школьные проблемы обостряют ситуацию. Для этих детей характерна неустойчивость состояния (то смех, то слезы), повышенная тревожность и страхи (например, интересно отметить, что страх опоздания в школу отмечен у 68% мальчиков 10 лет). Повышенная эмоциональность и впечатлительность этих детей объясняют сильное и длительное переживание, казалось бы, совершенно незначимых событий.

Дети с нарушением нервно-психического статуса обладают повышенной внушаемостью, они очень боятся сделать что-то не так, не успеть, опоздать, кого-то подвести. Они чрезмерно скованы, напряжены, особенно при ответах у доски, на контрольных работах, в присутствии незнакомых людей. Они не могут отвечать неожиданно, с места.

Неблагоприятное течение беременности и родов у мамы, тяжелые и длительные заболевания ребенка на ранних этапах развития, черепно-мозговые травмы, алкоголизм и наркомания родителей, асоциальные условия жизни и т.п. становятся причиной поражения нервной системы ребенка, которое и лежит в основе большинства пограничных нервно-психических расстройств. Пожалуй, это самая сложная группа детей со школьными проблемами. Сложная потому, что трудно выявляется, еще труднее выделяется истинная причина нарушения здоровья. Сложная потому, что проявления школьных трудностей у этих детей, как правило, комплексны. Сложная потому, что один учитель без помощи родителей, а часто и врача не может изменить ситуацию.

Еще одна группа детей, требующих особого внимания учителя, — это часто болеющие дети. Часто болеющими считаются дети, которые в течение года болеют 4—6 раз в году (фактически это более 80% школьников младших классов). Часто болеющие дети живут в очень напряженном и неравномерном ритме. Важно понимать, что каждое заболевание 1 раз в два месяца, реально 1 раз в 1,5 месяца (так как летом дети болеют меньше) выбивает ребенка из учебного ритма не меньше чем на 2—2,5 недели (2—3 дня сниженной работоспособности, плохого самочувствия до болезни, 7—10 дней болезни и 7—10 дней восстановления

после болезни). Даже если ребенок быстро восстанавливает свои физические силы, он пропускает много учебных занятий, а «догонять» приходится с двойной нагрузкой, осваивая одновременно и то, что пропущено, и то, что «проходят» сейчас. В этой ситуации сложно воспринимается новый материал, и образуются новые пробелы. Ребенок постоянно живет в ситуации догоняющего, понимая, что все попытки «догнать» невыполнимы. Это тяжело и физически, и психологически. Именно у этих детей формируется комплекс школьных проблем, который осложняется от класса к классу.

Один из важных показателей состояния здоровья, к тому же легко поддающийся контролю, – масса тела (вес) и рост ребенка. По динамике этого показателя в течение года можно проследить, какое влияние оказывает учебная нагрузка на его организм, вызывает ли она отрицательные изменения в состоянии здоровья. Ребенок интенсивно растет, развивается, поэтому снижения массы тела (веса) или замедления его роста не должно быть. Однако, по результатам наших наблюдений, уже к концу первой четверти снижается на 1–1,5 кг масса тела у 60% детей! И одновременно, как правило, ухудшается работоспособность, учащаются жалобы детей на усталость, сонливость, головные боли. Вести наблюдения за изменением массы тела детей могут и школьный врач, и родители, если объяснить им необходимость этого. Взвешивать ребенка необходимо на одних и тех же весах, примерно в одинаковой одежде (без обуви) в первой половине дня (желательно до завтрака). В течение учебного года интенсивность роста невелика, так как основной скачок роста приходится на летние месяцы.

Наиболее тревожным признаком ухудшения здоровья школьников является нарастание нервно-психических нарушений. Уже через месяц после начала учебного года есть первоклассники, у которых день ото дня нарастает усталость, появляется вялость или, наоборот, двигательное беспокойство. Они с трудом «отсиживают» урок, становятся плаксивыми, раздражительными, жалуются на головные боли, особенно по вечерам, под любым предлогом отказываются идти в школу. К концу полугодия, и особенно в третьей четверти, работоспособность и успеваемость порой снижаются до такой степени, что школьники перестают справляться даже с теми заданиями, которые раньше не представляли для них никакого труда.

Если не обратить внимания на изменения состояния здоровья в первом классе, не выявить причины и не принять необходимые меры, то ситуация может еще больше обостриться во втором классе (причем начало года после отдыха может пройти спокойно). Даже самые незначительные отклонения в состоянии здоровья накапливаются, и порой ребенок дает «неожиданный» для взрослых срыв в 3 и 4-м классе, который копился в течение нескольких лет. От первого к четвертому классу возрастают нагрузки, растут требования, интенсивность работы, а цена хороших оценок — нередко здоровье.

Рассмотрим на типичных примерах характер школьных трудностей и возможные меры помощи у детей с отклонениями в состоянии здоровья.

Катя поступила в первый класс в возрасте шести с половиной лет (программа 1—4). До школы она ходила в детский сад, была веселой, активной, но часто болела простудными заболеваниями. Еще до школы знала буквы, считала. В школе ей очень нравилось, появилось много друзей. Девочка быстро научилась читать, хорошо считала и вообще училась охотно, без особого труда. Уже в первые месяцы учебы она дважды переболела ОРВИ. После болезни состояние Кати изменилось: снизилась активность на уроках, она стала рассеянной, примеры решала с ошибками, в письме появились пропуски букв, письмо перестало доставлять ей удовольствие — буквы получались неровными, дрожала рука. Мама тоже жаловалась, что девочка приходит из школы усталая, постоянно хочет спать, отказывается заниматься по вечерам, жалуется на головную боль.

Необходимо отметить, что всех тревожило не столько состояние Кати, сколько то, что она стала хуже учиться. Решили, что девочка просто потеряла интерес к учебе, ленится, и поэтому необходимы дополнительные занятия. Но когда? Мама приходит домой после шести вечера, да и Катя — на продленке. «Сначала ужинать, а потом заниматься», — решила мама, но прошел месяц, и стало ясно, что успехов нет, а состояние девочки, наоборот, ухудшается. Учительница недоумевает: «Такое впечатление, что Катя на уроках спит и ничего не слышит, как будто она забыла даже все, что знала, даже читать стала медленнее, часто теряет строку, не запоминает прочитанного, при письме пропускает буквы, не дописывает слова, забывает даже ставить точку. В арифметических примерах делает нелепые ошибки типа 4 — 1 = 1 или 5 — 4 = 4. Учительница была терпелива, но Катя исправляла ошибки и тут же де-

лала новые. В тетрадях появились записи: «Плохо!», «Не стараешься!», «Будь внимательнее!»

Катя очень переживала свои неудачи, часто плакала, обещала исправиться, но ничего не получалось. Была встревожена и мама — дочь стала плаксивой, раздражительной, не хотела идти в школу — боялась получить плохую отметку. Вечерами мама по-прежнему занималась с девочкой, но кончались эти занятия почти всегда еле сдерживаемым раздражением мамы и слезами Кати. Спать она уходила в слезах, долго не могла уснуть, по ночам вскрикивала, жаловалась, что ей снятся «страшные» сны.

Только в конце второй четверти, убедившись в собственном бессилии и наконец поняв, что хороших отметок не будет, мама обратилась к врачу. Теперь ее тревожило состояние ребенка — плохой сон, отсутствие аппетита, вялость и одновременно раздражительность. Кате был рекомендован щадящий режим, снижение учебной нагрузки. Для нормализации режима дня посоветовали забирать Катю из школы сразу после уроков и дать возможность спать днем (она засыпала «как убитая»), были рекомендованы длительные прогулки (Катя почти не была на воздухе), было исключено вечернее приготовление домашних заданий. Эти меры позволили нормализовать состояние Кати довольно быстро, однако все требования к организации режима остались в силе.

Что же произошло с Катей? Почему был нарушен процесс адаптации в школе? На первый взгляд не произошло ничего особенного, но в том-то все и дело, что у каждого ребенка свой порог чувствительности. Одному обучение по силам, нагрузка, дополнительные занятия и требования родителей, а для другого все то же самое может стать причиной срыва. В этом случае хорошо развитая, способная девочка была ослаблена частыми простудными заболеваниями, поэтому учебная нагрузка и школьный режим оказались тяжелы для нее. Постепенно нарастало утомление. Однако все можно было еще исправить, если бы вовремя заметили и правильно расценили изменение ее состояния в школе и дома. Но учитель и родители сделали противоположное — увеличили учебную нагрузку (дополнительные занятия вечерами с ослабленной, уже уставшей девочкой, работа «через силу», жесткий «прессинг» со стороны мамы и учителя, их «надо» вопреки Катиному «не могу»), накапливались огорче-

ния и тревоги. Все это вызывало резкое ухудшение нервно-психического здоровья и срыв адаптации.

Это самый простой случай, так как фактически ребенок заболел не столько от перегрузки и переутомления, сколько от непонимания, незнания. Состояние девочки резко ухудшалось оттого, что вместо снижения нагрузки ее добавили, вместо дополнительного отдыха, прогулок организовали дополнительные занятия, вместо поддержки и понимания были упреки и огорчения. В самом начале достаточно было скорректировать режим и нагрузку, дать Кате «восстановиться» после болезни, успокоить ребенка, и скорее всего многих тревог и забот можно было избежать.

В еще более тяжелом положении оказываются дети, которые поступают в первый класс, уже имея те или иные отклонения в развитии нервной системы. Ухудшение их здоровья происходит за счет усугубления уже имеющихся нарушений и присоединения новых расстройств. Характерным является такой пример.

Олег поступил в гимназию в 7 лет. У этого мальчика была родовая травма. В течение всего первого года жизни он был очень возбудимым, плохо спал, отмечалось некоторое отставание в развитии. Еще в детском саду обращали внимание на раздражительность, драчливость, неспособность найти себе занятие. Отмечались трудности общения со взрослыми и сверстниками. При записи в школу маме объяснили, что в гимназии сложная программа, много дополнительных занятий, проблемы ребенка были видны с первого взгляда, но бабушка работала в школе, и Олега приняли в 1-й класс. С первых дней он постоянно крутился на уроках, не мог ни секунды посидеть на месте, отвлекал других детей, мешал им, не мог сосредоточиться. Стоило большого труда заставить его выполнить какое-нибудь задание.

Мама старалась заниматься с ним дома, но справиться с нарастающими проблемами не могла. Не помогали ни ее упреки, ни наказания отца, который «учил ремнем».

Олег неохотно ходил в школу, говорил, что ему трудно учиться, не интересно. Учительница жаловалась на его поведение — расторможенность, агрессивность. Контакты со сверстниками не налаживались, ребята не любили его, боялись. В припадке «гнева» Олег «не помнил себя», накидывался с кулаками на одноклассников, щипал их, кусал, стремился ударить побольнее, рвал тетради, бросал на пол учебники. Это продолжалось довольно долго,

школьных трудностей становилось все больше (по всем предметам), а состояние ребенка все хуже.

Консультация у детского невролога показала, что состояние Олега настолько серьезно, что необходимо не только резкое снижение учебы и внеучебной нагрузки, но и лечение. В этом случае ребенок должен был находиться под наблюдением врача еще до школы, и, конечно же, на самом трудном этапе адаптации ему необходимо было соответствующее лечение, строгое соблюдение режима, особое внимание и терпение мамы, а не упреки и наказания. Мальчика необходимо было оградить от «воспитательных» мер отца, которые только ухудшали его состояние. Все это в комплексе с непосильными для этого ребенка требованиями школы и привело к ухудшению состояния здоровья. Стоит отметить, что имела значение и программа, по которой ребенок учился, — программа интенсивная и напряженная.

Практика показывает, что в процессе адаптации и на протяжении первого полугодия ухудшение нервно-психического состояния детей выражено наиболее резко, а значит, нельзя закрывать глаза или списывать на баловство и невоспитанность любое нарушение поведения ребенка, трудности концентрации внимания, раздражительность, чрезмерную возбудимость, агрессивность. Нельзя не обращать внимания и на вялость, апатию, плаксивость. Все эти внешние проявления неадекватного поведения ребенка чаще всего связаны с нарушением функционального состояния центральной нервной системы, требуют специального подхода, внимания, а иногда лечения.

Школьный невроз — один из вариантов нарушения состояния здоровья ребенка в процессе обучения. У одних детей причиной школьного невроза могут быть ситуации экстремальные, необычные, у других — сам процесс обучения, помноженный на отсутствие терпения и непонимание взрослых, тоже может стать причиной школьных неврозов.

Вася — первоклассник. Единственный ребенок немолодых родителей, всеобщий любимец, требования которого выполнялись безоговорочно. С ребенком много занимались до школы, с гордостью демонстрировали его успехи, постоянно им восхищались. В детский сад Вася не ходил, так как часто болел. Родители считали, что сын хорошо развит, «нужно идти в школу в шесть лет, иначе будет неинтересно, он все будет знать». При этом они были уверены сами и мальчика настраивали, что тот «будет отличником».

Однако сложилось все иначе. Вася плохо привыкал к одноклассникам, которые не хотели видеть его «превосходства». Да он и не умел делать многое, что умели другие, ел неаккуратно, не умел самостоятельно одеться, поэтому выглядел неряшливо, с трудом выдерживал необходимую школьную дисциплину. Ему быстро надоедало сидеть на уроках, да и учительница относилась к нему как ко всем ученикам, хотя мальчик ожидал от нее такого же отношения, как в семье. Наоборот, она требовала от него выполнения элементарных навыков школьной работы и дисциплины, аккуратного выполнения заданий, опрятности. Все это было трудно, но снисхождения не было. В классе все должны были соответствовать требованиям учительницы. Она стыдила Васю перед всем классом за «грязь в тетради», за «неряшливый вид», за невнимательность и лень. Мальчик стал плаксивым, упрямым, говорил, что ненавидит школу, конфликтовал с одноклассниками, с родителями. Однажды Вася пожаловался, что у него болит голова и живот. Его оставили дома. На второй день повторилось то же самое. Каждый день он жаловался на что-то, только бы не идти в школу. Следует заметить, что жалобы не были выдумками ребенка. Страх получить плохую оценку, огорчить родителей, постоянное эмоциональное напряжение и в школе, и дома могли вызвать головные боли и боли в животе.

Постепенно раздражительность, агрессивность ребенка усиливались, появилась повышенная утомляемость, снизилась успеваемость, резко ухудшился сон. Все это было проявлением ухудшения психического здоровья ребенка и связано с развитием так называемого «школьного невроза», который развился у инфантильного, ослабленного частыми заболеваниями мальчика. Но основная причина этого — завышенные притязания родителей. Они ожидали от ребенка только отличных успехов, он «не оправдал» эти ожидания. Родители не скрывали своего разочарования и недовольства, а его неудачи вызывали раздражение и досаду. Конфликтная ситуация в семье стала «толчком» к развитию невроза.

Многие ошибки семейного воспитания мог исправить педагог, но необходимо было терпение, такт, доброжелательность. Нужно было изменить тактику общения с ребенком и родителям. Очень мягко и постепенно следовало приучать его к общению со сверстниками (хорошо бы найти какое-то интересное дело, вначале для небольшой группы), объяснить, но щадя самолюбие ребенка, в чем он не прав, как он должен вести себя, стараться вместе с ним находить выход из конфликтных ситуа-

ций. Но в этом случае и педагог, и родители не справились с такой задачей.

Рассмотрим еще несколько наиболее характерных примеров развития школьных трудностей у детей с отклонениями в состоянии здоровья.

Дима — ученик 1-го класса, ему 8 лет 3 месяца (программа 1—4). Дата диагностического тестирования при обращении в консультативный центр — начало февраля. Учительница недовольна успехами и поведением Димы: «Не старается, учится ниже своих возможностей, особые трудности с математикой (чаще не понимает условия задачи, решает бездумно, механически), в письме — пропуски, небрежный почерк, «не видит» строку, невнимателен, быстро отвлекается, при неудачах огорчается. Но когда хочет, получается гораздо лучше. При чтении «терял» слова, строку, стал плохо пересказывать. В то же время ребенок с разносторонними интересами, активный, занимается плаванием, очень любит что-то мастерить. Он очень впечатлителен, эмоционален, хочет, чтобы ребята с ним считались, но чересчур резок и быстро обижается. Школьные неудачи «остро воспринимает, переживает». Родители так же, как и учительница, считают, что школьные неудачи Димы связаны с «нежеланием постараться», «леностью», «неумением трудиться».

Беседа с учительницей показала, что ей ничего не известно о развитии ребенка до школы и о его здоровье. Она считает благоприятными семейные условия, в которых он растет («Очень внимательные и требовательные родители, уделяют много внимания ребенку»). Проанализируем, в чем видит учитель школьные трудности: «Не старается, невнимательный, быстро отвлекается; однако, когда хочет, может учиться лучше». В основе трудностей и учитель, и родители видят лишь «нежелание» ребенка и его «неумение трудиться».

Коррекционные меры, на которых настаивает учительница и которые используют родители для исправления ситуации, достаточно типичны: больше заниматься. Однако, несмотря на старания родителей и многочасовые дополнительные занятия, эти меры оказались неэффективными. К концу первого полугодия усилилась невнимательность, появилась расторможенность, повышенная двигательная активность. К декабрю ухудшилось самочувствие ребенка (жалобы на головную боль, усталость). Интерес к учебе сменился нежеланием идти в школу.

Стало трудным даже то, что давалось Диме без особого труда, например, выучить стихотворение. Однако и родители, и учительница считали, что «трудиться нужно больше».

Попробуем разобраться в причинах «нежелания учиться» этого ребенка. Напомним, что все проблемы, о которых рассказала учительница, – это внешние проявления сниженной и неустойчивой работоспособности, повышенной утомляемости. Отметим впечатлительность и эмоциональность ребенка, острое переживание собственных неудач. А теперь выделим факторы риска в развитии ребенка (о которых не знал учитель).

Дима до школы перенес несколько тяжелых операций на сердце и еще «на учете» у врача. Именно поэтому он пошел в школу почти в 8 лет. Никто не считает Диму больным, и он не болен в бытовом понимании этого слова, да и сам он ни на что не жалуется. Однако и в состоянии, когда болезнь не проявляется, организм ребенка ослаблен. Это и является причиной сниженной работоспособности, повышенной утомляемости, невнимательности. Показательно и то, что мальчик время от времени может «собраться» или, как считают взрослые, «расстараться». Просто необходимость включиться в работу и интенсивная работа требуют большого напряжения, и это действительно возможно только время от времени.

Дима даже освобожден от физкультуры, но и на это никто не обратил внимания. У Димы очень высокий уровень интеллектуального развития, хорошая речь, прекрасная координация движений, у него могло не быть серьезных школьных трудностей. Необходимо было создать щадящий режим, внимательно следить за его состоянием. Главной ошибкой взрослых были те меры, которые они предприняли для коррекции первых проблем – дополнительные нагрузки, высокая требовательность и учителя, и родителей. Переживание собственных неудач только осложнило ситуацию.

Можно ли считать высокую требовательность взрослых и высокую мотивацию ребенка **в этом случае** (хотим подчеркнуть – именно в этом случае) факторами риска? Дело в том, что высокая мотивация, а здесь она проявляется как стремление к успеху, не столько является потребностью самого ребенка в этом возрасте, сколько формируется, стимулируется, поддерживается и усиливается старшими (родителями и учителем), их

стараниями и честолюбием, что в сочетании со школьными неудачами становится причиной повышенной тревожности. Эмоциональность, чувствительность ребенка усилили проблемы, вызвали реакцию протеста, снизили интерес к учебе.

Неправильный выбор педагогических мер коррекции (длительные дополнительные занятия еще больше ослабили ребенка, привели к переутомлению и еще более резкому снижению работоспособности) не мог устранить трудности. Более того, пробелы в знаниях, не очень явные на начальных этапах обучения, скорее всего четко проявятся примерно к середине третьей четверти. Все чаще и чаще учитель будет отмечать, что ребенок старается внимательно следить за объяснениями и действиями учителя, пытается «не отставать», «не отвлекаться», но результативность столь напряженной концентрации внимания «любой ценой» невелика («такое впечатление, что его просто не было на уроке»). Страх совершить ошибку, получить плохую оценку (поддерживаемый требовательностью учителя и родителей) парализует ребенка, он чувствует свою вину перед взрослыми, хотя его вины в этом нет.

Динамика трудностей в течение года у этого ребенка типична: в начале года относительно благополучная ситуация с резким ухудшением к декабрю.

Характер трудностей также достаточно типичен.

Математика — невнимателен, быстро отвлекается, не запоминает условие задачи, пытается решать «по образцу», механически, часто «гадает», порой просто не знает, что делать. В этих случаях огорчается, сердится, заранее готов к неудаче — «у меня не получится», «не знаю». Эти трудности связаны не с математической неспособностью, а объясняются высокой отвлекаемостью, низкой работоспособностью, что усугубляется повышенной тревожностью, ожиданием неудачи, недовольством взрослых.

Письмо — почерк «небрежный», «не видит» строку, буквы неровные, сильный тремор, торопится, часты пропуски букв, слов, слогов. В начале года писал «гораздо аккуратнее». Нарушения письма также типичны для ребенка со сниженной работоспособностью, повышенной утомляемостью, ухудшением функционального состояния. Нарушение почерка, учащение пропусков может быть индикатором чрезмерного напряжения и ухудшения функционального состояния ребенка.

Чтение — торопится, «теряет» слова, строку, что также характерно для ребенка с неустойчивой и резко снижающейся работоспособностью.

Анализ трудностей у этого ребенка — характерный пример комплексных неспецифических трудностей.

Таким образом, при более глубоком и внимательном анализе причин школьных трудностей у этого ребенка можно выделить две комплексные причины:

- состояние здоровья, определившее в конечном счете низкую, неустойчивую работоспособность, повышенную утомляемость;
- неверная тактика работы с ребенком и дома, и в школе.

Подчеркнем, это — комплексные причины, включающие в себя множество отдельных факторов. Кроме того, важно отметить, что **в возникновении и развитии школьных трудностей большое значение имеет не только выявление факторов риска в дошкольном развитии, а также соответствие условий и требований обучения и возможностей ребенка.**

Приведем еще один пример невнимания к особенностям развития и состояния ребенка до школы.

Женя — тоже первоклассница, на момент поступления в первый класс ей 6 лет 4 месяца (программа 1—4). Мы не случайно приводим в качестве примеров проблемы первоклассников. Дело в том, что многие проблемы становятся явными уже в первом классе.

История развития Жени. У мамы во время беременности сильный токсикоз, явления нефропатии. До трех лет Женя была беспокойной, плохо спала, потом стала спокойнее, в развитии не отставала. С трехлетнего возраста посещала детский сад, болела редко. В 3,5 года был перелом кисти правой руки, в 4 года — повторный перелом в том же месте. По отзывам мамы: очень медлительная, долго не могла освоить навыки самообслуживания (до сих пор плохо застегивает пуговицы), не любит рисовать, лепить.

На момент обследования (конец третьей четверти, 1-й класс): бросается в глаза медлительность и моторная неловкость девочки, неправильное положение ручки (инвертированное), сильное напряжение руки при письме с упором на всю кисть. Ребенок очень волнуется, задания выполняет неуверенно, боится ошибиться (необходимо постоянное подбадривание). Результаты обследования позволили выявить существенное нарушение в развитии зрительно-моторных координаций, дефицит в развитии моторных функций, вероятно, вызванный переломами кисти правой руки, дли-

тельным заживлением, страхом напрячь больную руку. Отмечается комплекс трудностей, наиболее выраженный в письме.

Письмо — трудности с первых дней (писала очень медленно, линии неровные, сильный тремор). Ситуация осложнялась жесткими требованиями учителя — писать только безотрывно и с многочасовыми и многократными переписываниями заданий дома под контролем бабушки.

Математика — хорошо решает примеры устно, но при записи — та же «грязь», пропуски, как и при письме.

Чтение — проблем практически нет, однако сказывается общее напряжение, боязнь ошибиться, волнение.

Динамика трудностей в течение года. К середине учебного года отмечено нарастание трудностей в письме, снижение темпа и сильное отставание от темпа работы класса, повышение тревожности, жалобы на головные боли, усталость, боли в руке. Февраль — резкое снижение успеваемости, «ничего не успевает», «постоянно на глазах слезы, нельзя слово сказать». Жалобы мамы: отказывается делать уроки, стала пассивной, плаксивой, появились ночные страхи, ищет любой предлог, чтобы не идти в школу. Трижды с января болела простудными заболеваниями, сильно похудела.

Все показатели состояния ребенка свидетельствуют, что наряду с нарастанием школьных трудностей в течение года серьезно ухудшается здоровье ребенка. Отмечаются выраженные невротические проявления (плаксивость, вялость, сниженный фон настроения, жалобы на головную боль, ночные страхи). Неадекватные требования учителя (требования безотрывного письма при инвертированном положении ручки и сильном напряжении выполнить невозможно) и родителей (многочасовые переписывания еще больше увеличивали напряжение и ухудшали почерк) осложняли ситуацию. В этом случае была необходима щадящая тактика обучения письму (отсутствие требований к каллиграфической правильности, безотрывности). Нужно было разрешить писать полупечатными буквами, использовать тетради с широкой разлиновкой, медленный темп и т.п. Необходима была эмоциональная поддержка взрослых. В этом случае после букварного периода единственной проблемой мог бы быть медленный темп письма.

Еще один пример, в котором сконцентрированы самые разные причины, вызывающие комплекс школьных трудностей, — и неблагоприятные факторы раннего развития, и речевая за-

держка, и слабое здоровье. К сожалению, каждый второй ребенок со школьными проблемами имеет 3—4 фактора риска в развитии. Поэтому и такой пример достаточно типичен.

Сережа пошел в школу в 6 лет и 3 месяца (программа 1—4).

История развития. У мамы во время беременности была угроза выкидыша, повышение артериального давления, резус-конфликт. Роды стремительные, со стимуляцией. В течение первого года ребенок состоял на учете у невропатолога, был чрезмерно возбудимым, крикливым, плохо спал. В физическом развитии не отставал, но говорить начал поздно (после 3 лет). Много звуков произносил неправильно, посещал логопедическую группу детского сада. До школы часто болел ОРВИ, два раза эти заболевания осложнялись ложным крупом.

Характер трудностей. С первых дней обучения — возбудимый, драчливый, порой агрессивный, на уроках не мог сидеть спокойно, крутился, занимался посторонними делами. Во время урока мог ходить по классу, смеялся, громко разговаривал. На замечания учителя практически не реагировал или злился.

Письмо — много исправлений, сильно искаженный почерк, нарушение конфигурации букв, очень много ошибок, которые носят специфический характер, — замены букв (*б — п, д — т, г — к*). Не дифференцирует звонкие и глухие согласные, пропускает гласные, слоги, многие слова не дописывает. Есть искажения слов, слияние предлогов и отдельных слов, отсутствует понятие фразы, не усвоены твердый и мягкие знаки, йотированные звуки и другие правила.

Чтение — читает очень медленно, неровно, много возвратных движений глаз, плохо понимает смысл прочитанного.

Математика — конкретные счетные операции выполняет удовлетворительно, много ошибок в действиях из-за постоянных отвлечений и невозможности сосредоточиться, много исправлений при записи, искажение слов.

Динамика трудностей. Трудности обучения письму, чтению, математике нарастали постепенно, и эти трудности осложнились ухудшением общего функционального состояния и поведения. Порой мальчик становился неуправляемым, был раздражителен, агрессивен, жаловался на усталость, головные боли, при малейшей неудаче отказывался от работы. В середине учебного года поведение ребенка характеризуется расторможенностью, несобранностью, высокой отвлекаемостью. С трудом может сосредоточиться на задании, становится беспокойным, нервничает, не понимает инструкции (задания).

Попробуем разобраться, что лежит в основе комплекса трудностей обучения Сережи. Во-первых, вспомним о факторах риска в раннем развитии, которые носили комплексный характер: отягощенный период раннего развития, частые тяжелые заболевания в раннем детстве, позднее развитие речи (начал говорить после 3 лет).

Результатом подобного комплекса неблагоприятных факторов явилось:

- нарушение в развитии нервно-психического здоровья ребенка. Этим объясняется повышенная возбудимость, расторможенность, неусидчивость, неуравновешенность, эмоционально-эффективная неустойчивость;
- резкое снижение функциональных возможностей организма мальчика. С этим связана высокая утомляемость, низкая, неустойчивая работоспособность, быстрая истощаемость;
- общее речевое недоразвитие, которое проявилось в несформированности фонетико-фонематического восприятия (способности дифференцировать близкие по звучанию и артикуляции звуки).

Ученики с комплексными школьными проблемами совсем не редки, они есть в каждом классе. Это дети с нормальным интеллектуальным развитием. Они требуют бесконечного терпения. Педагогу важно разобраться в причинах трудностей, суметь их отдифференцировать, чтобы не исправлять все сразу одним методом – «больше заниматься». При комплексных проблемах необходимы и комплексные меры коррекции. В этом случае особенно важна тактика работы учителя, спокойное, доброжелательное отношение, специальные коррекционные занятия с логопедом. Только такие комплексные коррекционные меры могут привести к положительным результатам и к компенсации состояния ребенка.

Конечно, этому ребенку хорошо было бы еще год провести дома и подготовиться к школе, но, к сожалению, родители настояли на приеме в школу. У этого ребенка, несмотря на весь комплекс коррекционных мер, ситуация мало изменилась, слишком поздно родители и педагог обратились за консультацией. В конце года было принято решение не давать ему задания на лето, а продублировать первый класс.

Можно выделить несколько общих рекомендаций в работе с детьми, имеющими отклонения в состоянии здоровья. Этим детям необходимы:

1. Щадящий школьный режим (по возможности один день в середине недели (лучше в четверг) сделать разгрузочным). В этот день ребенок может не ходить в школу, что позволит выспаться, больше погулять (но домашние задания нужно выполнить) и снять эмоциональное и физическое напряжение. При резком снижении работоспособности, жалобах на усталость в любое время года можно организовать мини-каникулы на 3–4 дня.

2. Строгое соблюдение режима дня, полноценный сон, прогулки и т.п.

3. Отсутствие (в 1-м классе) дополнительных занятий (музыкой, иностранным языком и т.п.). Если ситуация нормальная, то со 2-го класса можно постепенно вводить дополнительные занятия.

4. Соблюдение правил и времени выполнения домашних заданий. Категорически запрещается выполнение домашних заданий после 18–19 часов.

5. Спокойное отношение к возникающим проблемам и конструктивное решение их вместе с родителями и врачом. О рекомендациях врача учитель должен знать обязательно.

6. Внимательное отношение к жалобам ребенка.

7. Создание условий и поиск вариантов индивидуальной работы по изучению пропущенного из-за болезни учебного материала.

8. При планировании любой работы следует учитывать сниженный уровень работоспособности, высокую истощаемость. Дети с отклонениями в состоянии здоровья не могут работать быстро и долго с высокой эффективностью.

Школьные трудности медлительных детей

Школьные трудности медлительных детей могут долгое время оставаться без особого внимания учителя и родителей. Между тем именно у таких детей в подавляющем большинстве случаев уже к концу первого класса отмечается резкое ухудшение психического здоровья и снижение успешности обучения.

— А теперь вот такое задание: в каждую клеточку ставь точку и громко считай: одна, две, три и так далее.

Лена старательно выводит точки и, растягивая слова, делая длинные паузы, считает.

— Хорошо, умница, а теперь сделай то же самое, только быстрее.

Девочка испуганно поднимает глаза и чуть слышно, виновато говорит: «Я быстрее не могу...» На глазах слезы, дрожат губы...

— Вот так всегда, — раздраженно замечает мама. — Я ей: побыстрее, а она чуть что — в слезы. Раньше не была такой плаксой, а теперь до истерики дело доходит.

Успокаиваем маму и Лену, а дальше ведем беседу с ними отдельно.

Рассказ мамы: «Росла нормально, только ела плохо, часами могла над тарелкой просидеть. Я уж из себя выходила, даже к врачам обращалась, может, болезнь какая, — ничего. До трех с половиной лет дома была, я с ней сидела, а потом пошла в сад. Дома-то не обращала внимания, как она одевается, сама одевала. Знаете, как дома — тысяча дел, а Лена у меня не одна, тогда уже и младшенький родился. А как пошла в детский сад, так одни жалобы; все уже гуляют давно, а она только одевается; все уже обедают, а она ботинки расшнуровывает. И дома все то же самое... Но самые главные мои мучения начались в прошлом году, когда Лена пошла в школу. Сначала буквы не могли выучить, уроки делали по 3—4 часа. Сколько мы тетрадей исписали, а толку никакого... Вот посмотрите. (Мама протягивает тетради, в которых на каждой странице красными чернилами: «Опять половина задания. Где вторая половина задания?», «И это все?!», «Грязно», «Небрежно», «Не стараешься!») А сейчас все хуже и хуже и с письмом, и с чтением. У нее двойка по скорости чтения и с математикой не очень...»

Мама еще долго жаловалась на Ленино упрямство и капризы. В своей правоте она не сомневалась и хотела получить один совет: «Как заставить?»

Разговорить Лену нам удалось с большим трудом. И мы узнали: «она самая медленная и весь класс назад тянет»; «измучила маму», а мама часто наказывает ее: и за плохие отметки, и за грязь в тетради, и за то, что все не успевает... Теперь у нее часто плохое настроение, «плакать хочется», и болит голова, «особенно когда уроки сажусь делать; маме говорю, а она не верит». А еще Лена боится оставаться одна в комнате и вечером долго не может заснуть. Горестно поджав губы и не по-детски тяжело вздохнув, Лена заканчивает неожиданно: «Надоело все, устала я».

Что и говорить — есть от чего устать этой несчастной девочке, доведенной непониманием взрослых до невроза! Результаты тестирования показали: интеллектуальное развитие, запас знаний и навыков Лены соответствуют возрасту, у нее хорошо развита речь, моторика, восприятие, но есть проблемы концентрации внимания (быстро отвлекается), организации деятель-

ности (боится не успеть, волнуется, не проверяет выполнение задания), она все время ищет взгляд взрослого, надеясь на поддержку. Она удовлетворительно освоила школьную программу, но темп деятельности (ее индивидуальный темп) более чем в два раза ниже, чем у ее сверстников. Она очень медленно пишет, но, когда работает в своем темпе, почти не делает ошибок, нет дрожащих линий и дополнительных штрихов, нет «грязи». Получается «почти красиво»! Читает вслух она действительно с трудом — переставляет буквы, делает длительные паузы между слогами, иногда словно спотыкается и останавливается. Вообще делает все неуверенно, вернее, в полной уверенности, что делает неправильно. Похвале, подбадриванию в первый момент не верит, долго собирается, прежде чем начать выполнять задание, суетится, нервничает. Даже на слова: «Не спеши», «Не торопись», «Все хорошо» реагирует как на подгонку — настолько привыкла к тому, что «всегда отстает» и ее подгоняют... Результаты обследования подтвердили, что Лена — так называемый медлительный ребенок.

К сожалению, такого рода ситуации не относятся к числу единичных. И к еще большему сожалению, ни учителя, ни родители, как правило, не понимают состояния ребенка. Таким детям продолжают ставить двойки, ругать, упрекать в лени, не обращая внимания на страдания ребенка, тревожность, беспокойство, страхи. Постепенно растет утомляемость, появляются головные боли, нарушается сон, возникают новые и новые школьные проблемы. Заканчивается все, как правило, таким резким ухудшением здоровья, когда нужна не только педагогическая помощь, но и лечение.

! Медлительные дети — особая группа риска, так как их школьные проблемы могут быть связаны только с более медленным темпом деятельности, который связан с особенностями нервной системы ребенка. Медлительность — не болезнь, не нарушение развития, это просто индивидуальная особенность человека, связанная с состоянием нервной системы, особенностями организации нервных процессов.

Доказано: даже небольшая степень медлительности сильно снижает шансы ребенка на школьные успехи. И поэтому помощь таким детям необходима не тогда, когда уже налицо неуспеваемость и отклонения в здоровье, а с первых дней в школе.

Медлительных детей примерно 10–20%. Это дети, у которых медленный темп речи, ходьбы, всех движений, низкая скорость письма и чтения.

Скорость действий у медлительных детей в 1,5–2 раза ниже, чем у сверстников. Скорость действий ребенка достаточно просто проверить. Можно положить перед ребенком лист бумаги в клетку и попросить его ставить точку в каждую клетку (на любой строчке) и громко считать до десяти. В среднем дети 6 лет выполняют это задание за 10–12 секунд, 7 лет – за 6–8 секунд, а у медлительных это время в 1,5–2 раза больше.

Считаем необходимым подчеркнуть – **медленный темп нельзя оценивать в категориях «хорошо — плохо». Это особенность ребенка, и с ней необходимо считаться.**

Однако качество выполнения всех действий в своем темпе может быть очень высоким.

Конечно, взрослый человек может произвольно изменить темп своей деятельности и делать что-то, например стучать пальцем по столу, быстрее и медленнее, но самый быстрый темп медлительного человека все равно будет ниже, чем темп обычного человека. А ребенок в шесть лет практически может работать только в свойственном ему оптимальном темпе. Причем многие исследователи считают индивидуальный темп деятельности врожденной особенностью, существенно изменить которую практически невозможно.

Подвижность нервных процессов определяет не только скорость самого движения, но и время от сигнала к началу действий до начала этого действия. С возрастом эти показатели постепенно совершенствуются, и, естественно, любые действия дошкольника значительно быстрее, чем движения двух-трехлетних детей. Но индивидуальные различия не исчезают, они порой даже становятся сильнее. Среди детей, поступающих в первый класс, могут быть дети, у которых темп деятельности такой же, как у «быстрых» четырехлеток (но только темп, качество же работы, естественно, будет различаться).

И учителя, и родители часто спрашивают: пройдет ли медлительность? Можно ли заставить ребенка работать быстрее? **Медлительного ребенка нельзя заставить работать быстрее. С возрастом** (если ребенок не будет доведен до невроза) **темп любой деятельности увеличивается** (по мере совершенствования самой деятельности).

Однако у детей с низкой подвижностью нервных процессов темп деятельности всегда будет ниже, чем у детей с высокой подвижностью.

! На начальном этапе обучения (особенно при обучении письму и чтению) не рекомендуется форсировать темп обучения медлительных детей и увеличивать скорость деятельности.

Торопить, подгонять такого ребенка не только бесполезно (быстрее работать он не будет, эффект окажется обратным), но и вредно. Это создает ситуацию цейтнота, стресс ограничения времени, условия для возникновения невроза. Взрослые, работающие с медлительными детьми, сами это замечают, но видят в этом упрямство, строптивость, нежелание следовать советам. «Я тороплю, а он назло еще медленнее...»

При постоянной подгонке ребенок работает медленнее не потому, что делает это назло, а потому, что скорость работы мало зависит от желания ребенка. Во-первых, дети 6–7 лет плохо регулируют скорость действий. При слове «Быстрее!» они начинают суетиться, громче или тише считать, а скорость остается той же или даже снижается. Во-вторых, у медлительных детей время от сигнала к действию («выполняй», «делай», «начинай») до начала действий в 2,5–3 раза дольше, чем у сверстников. Окрик, раздражение, недовольство взрослых еще больше замедляют подготовительный период, и создается впечатление, что они не поняли, что нужно делать, не умеют или не знают. Порой у взрослых просто не хватает терпения подождать, когда такой ребенок «соберется с мыслями».

Когда дети работают в классе, необходимо учитывать, что медлительный ребенок вынужден все время догонять, все время торопиться. Еще сложнее ситуация вызова к доске. Времени на обдумывание, включение в работу нет. Самое трудное или практически невозможное – быстро ответить на вопрос с места. Медлительный ребенок может прекрасно знать то, что его спрашивают, но подстегивания – «Опять не выучил!», «Садись, не знаешь!» – создают не только стрессовую ситуацию ограничения времени, но и ситуацию эмоционального дискомфорта, напряжения, страха неудачи и унижения.

Постоянные неудачи обескураживают ребенка, трудности возникают не только из-за того, что есть реальные причины, но и от того, что теряется уверенность в своих силах. Если при этом наказывает учитель (плохой оценкой) и родители (пори-

цанием или более крутыми мерами), то желание учиться «отбивается» надолго, иногда навсегда, и вместо поиска путей выхода, вместо борьбы ребенок сдается, теряет интерес и желание учиться. Ребенок и сам себя начинает считать беспомощным, неспособным, а все старания бесполезными. Мы уже не раз отмечали, что результаты обучения зависят не только от того, способен или неспособен ребенок выполнить задание, решить поставленную перед ним задачу, но и от того, насколько он уверен, что сможет это сделать. Если неудачи следуют одна за другой, то, естественно, наступает момент, когда ребенок сам по себе говорит: «Нет, это у меня никогда не получится!» А раз «никогда», то и стараться незачем, бессмысленно, бесполезно.

Хронический дефицит времени, на который обречен медлительный ребенок, является столь же сильнодействующим психотравмирующим фактором, как и различные отрицательные психотравмирующие ситуации.

Однако реакция на цейтнот может быть затянута во времени. Исследования показывают, что не «острый» и кратковременный дефицит времени, а именно хронический длительный дефицит времени является фактором риска. Длительная работа в условиях цейтнота сопровождается неприятными ощущениями, учащением сердечного и дыхательного ритма и другими изменениями функций организма. Все это отражает отрицательное эмоциональное напряжение (но ведь ребенок работает в таком состоянии не день и не два). Такие нагрузки явно не по силам детям со слабой нервной системой, тем более что дефицит времени не единственный отрицательно действующий фактор. Учебная нагрузка постоянно в течение учебного года и от класса к классу увеличивается, растет объем и интенсивность учебных заданий, объем информации, которую ребенок должен воспринять и усвоить. Если время работы не ограничивается, то медлительный ребенок, естественно, сам «растягивает» его, а если время ограничено? Что происходит тогда?

Эти вопросы физиологи изучали в экспериментальных ситуациях, и оказалось, что одни люди продолжают выполнять задание, но делают все больше и больше ошибок, другие реагируют только на часть задания, третьи как бы «отсекают» часть задания, хотя по инструкции должны выполнять все задание. Это очень похоже на работу медлительных детей в условиях посто-

янной нехватки времени. Тут тоже два варианта: одни выполняют все, жертвуя качеством, другие выполняют только часть задания. Специалисты считают, что такое поведение ребенка (ограничивающего задание) отражает его реакцию на трудную ситуацию, возникающую на информационные перегрузки, что в целом отражает саморегуляцию деятельности его мозга. Все это необходимо знать педагогам, работающим с медлительными детьми, и помнить в тот момент, когда возникает возмущение тем, что ребенок постоянно выполняет только часть заданий, часть контрольной работы, не успевает дописать сочинение и т.п.

А вот еще один интересный факт, полученный в экспериментах на животных, но объясняющий поведение детей. В специальных экспериментах животным создавали ситуацию возрастания информационных нагрузок, и в ответ животные усиливали двигательную активность, что рассматривается как защитная, компенсаторная реакция, как один из механизмов разрядки эмоционального напряжения, которое возникает при цейтноте. По-видимому, двигательное беспокойство, неусидчивость детей также есть отражение той необходимой мышечной активности, которая способна снять эмоциональное напряжение.

Кстати, уменьшить эмоциональное напряжение, улучшить высшую нервную деятельность, и в том числе протекание таких функций, как внимание, память и др., помогает напряжение и расслабление мимических мышц, сгибание и разгибание пальцев рук. Как раз те упражнения, которые так рекомендуется проводить на физкультминутках и к которым большая часть учителей относится как к досадной и никчемной нагрузке.

Отрицательно сказывается на состоянии медлительного ребенка ограничение времени на отдых. Причем происходит это настолько естественно, что на это просто никто не обращает внимание. Поскольку ребенок не все успевает сделать на занятиях, приходится многое наверстывать дома. Нередко домашние занятия превышают по продолжительности все нормы во много раз. В результате ребенок недосыпает, не гуляет, просто не отдыхает — некогда.

! Еще одна особенность медлительных детей, о которой следует помнить, — трудность переключения (особенно быстрого) на новый вид деятельности.

Об этих детях часто говорят «инертны», имея в виду, что они не поспевают за быстро меняющейся ситуацией, часто не схватывают ее. Если во время объяснения математики вдруг спросить, как пишется та или иная цифра, ответ ребенка скорее будет неудовлетворительным, а он всего лишь еще не смог переключиться, перестроиться, оттого и не может с ходу ответить на вопрос. На первый взгляд эта трудность переключения, невозможность выполнять быстро меняющиеся задания, быстрая смена деятельности может показаться «непониманием», «низкими учебными способностями», а ребенок просто не слышит, так как выполняет предыдущее задание.

Когда мы советуем родителям медлительного ребенка выбрать учителя, это вызывает удивление. Однако в таком выборе есть смысл. Учитель быстрый, активный, с быстрой речью, быстрыми движениями, сам того не желая, будет создавать для медлительного ребенка постоянную ситуацию напряжения и неудачи. Темп речи учителя очень важен для восприятия. Быстрый темп речи доступен далеко не всем детям, часть информации при этом просто теряется.

! У обычных детей ускорение темпа речи оказывает стимулирующее влияние, и они воспринимают больше информации, у медлительных детей при ускорении темпа речи происходит снижение количества усваиваемой информации!

Адаптация в школе медлительных детей во многом зависит и от того, как относились взрослые (дома, в детском саду) к медлительности ребенка. Рассмотрим два варианта.

Первый вариант. Ребенок — медлительный, но в семье к его медлительности относятся спокойно, без раздражения, что-то помогают сделать, когда-то терпеливо ждут. И он не чувствует своей медлительности, не воспринимает ее как недостаток, а значит, не суетится, не нервничает. Фактически такой ребенок не будет испытывать особых осложнений ни в детском саду, ни занимаясь в группе в дошкольной гимназии до тех пор, пока интенсивность работы на занятиях не превысит его возможностей. Вот тогда и могут появиться проблемы.

Второй вариант. Ребенок — медлительный, но окружающие взрослые (дома и в детском саду) не понимают, не считаются с этой особенностью.

Школьные проблемы медлительных детей типичны. Приведем пример.

Саше 6,5 лет. Его проблемы начались очень давно. Его наказывали за все: за то, что долго не засыпал, а потом не мог быстро встать и одеться; за то, что медленно ел, оставляли одного за столом, когда все уходили играть или гулять, не брали в эстафету — «всех подводил». Он очень боялся воспитательницы и особенно ее постоянных жалоб маме. У мамы с ним были свои проблемы — даже если он очень старался, не обходилось без крика и затрещин. Любая незнакомая ситуация, любой контакт с незнакомыми людьми вызывали у Саши панику, он замыкался и не мог вымолвить ни слова. Даже со сверстниками ему всегда было неуютно, привык, что «дразнятся».

Хорошо, что в консультативный центр мама с Сашей пришли до школы. Просто в двух школах Саша не прошел тестирование, он не отвечал ни на один вопрос, и маме посоветовали обратиться к специалистам.

Можно представить себе, как трудно и сложно будет такому ребенку без соответствующей помощи учителя. Нельзя исключить, что его замкнутость, скованность, нежелание отвечать примут за нарушение интеллекта со всеми вытекающими отсюда последствиями, тем более что сама мама не очень высокого мнения о развитии Саши.

Наше обследование показало, что у Саши есть некоторые особенности функционального и прежде всего психического развития, но это скорее всего следствие негативного отношения к ребенку, бесконечных стрессов, страха и бессилия от невозможности изменить ситуацию. К счастью, мама прислушалась к нашим советам, а учительница, к которой он попал, оказалась и сама человеком спокойным, уравновешенным и очень добрым. Ей удалось то, что не удалось маме, увидеть самые хорошие стороны ребенка, раскрыть его способности. Мы случайно встретились через три года. В открытом, уверенном и серьезном мальчике сложно было узнать замкнутого и скованного Сашу.

Еще один пример, показывающий, что социальная ситуация развития до школы медлительных детей может складываться по-разному. Это определяет и успешность адаптации, и успешность дальнейшего обучения.

Диме 5 лет 9 месяцев. Два месяца назад он начал заниматься в дошкольной гимназии (занятия 3 раза в неделю с 14 до 16 часов). В гимназию ездит с бабушкой, еще 2 раза в неделю вместе с папой ходит в бассейн, в те же дни, когда гимназия, с 11 до 12 занимается

английским дома с учительницей. В детский сад не ходил. Болеет редко. В истории его раннего развития нет отягощающих факторов, развивался нормально. По словам мамы, всегда был «спокойный, но очень ранимый, впечатлительный, умеет читать (научился сам в 5 лет), пишет печатными буквами, но только делает все ужасно медленно, ничего не успевает. Мы над ним дома смеемся: «Если тебя не торопить, то начнешь одеваться зимой, а гулять выйдешь весной». В последнее время стал раздражительным, плохо ест, аппетит пропал, а главное — не хочет заниматься, ни читать, ни писать, ничего не запоминает».

Рассказ Димы: «Они совсем меня замучили. Быстрее, быстрее, а у меня быстрее не получается, только голова болит».

На вопрос: «С кем из взрослых сложнее?» — отвечает: «С мамой и с англичанкой».

— Почему?

— Мама все время сердится, а англичанка говорит: «Ничего не успели, нужно больше заниматься», и пишу я как курица лапой.

Результаты нашего обследования показали, что у Димы очень высокий уровень интеллектуального развития, хорошо развита речь, нет отклонений в развитии моторики, восприятия, памяти. Дима хорошо выполняет самые сложные задания, но нужно напоминать «не спеши, работай спокойно», иначе он торопится, делает ошибки, нервничает, постоянно вытирает вспотевшие ладошки. Движения четки, размеренны, но очень медленны. Говорит тоже медленно, чуть растягивая слова. Читает без ошибок в том случае, когда напоминаем «не торопись, спокойно», но через пару строк начинает «спотыкаться», «глотать слоги», стремясь читать быстрее. На вопрос: «Зачем так торопиться?» — отвечает: «Мама говорит, что нужно читать быстрее».

Почему же возникли проблемы? Почему Дима ничего не запоминает? Почему не хочет читать и писать? За что сердятся на Диму взрослые и виноват ли он в чем-то?

Характер трудностей, состояние Димы и реакция взрослых достаточно типичны. Дима медлительный ребенок, таковы особенности организации высшей нервной деятельности, определяющие темп и скорость его движений, письма, чтения. До тех пор, пока Дима не начал учиться в дошкольной гимназии, особых проблем его медлительность не вызывала. Дома давно привыкли и спокойно реагировали на то, что он медленно ест, медленно одевается. (Он единственный ребенок в семье, дома ба-

бушка и мама, собственно и спешить было некуда.) Но ситуация резко изменилась, так как обилие нагрузок заставило взрослых рассчитывать время: 3 раза в неделю занятия в гимназии, 2 раза (в те же дни) английский, 2 раза плавание, да еще домашние задания (в гимназии и по английскому). Все это требует четкой организации, иначе не успеть. Однако четкая организация — забота взрослых, но их главная задача — учесть и особенности Димы.

Что удалось сделать? Во-первых, развели по дням занятия английским и гимназию. Сократили время приготовления домашних заданий, перестали упрекать Диму за медлительность. С пониманием отнеслась к ситуации учительница английского языка. Кстати, она с удивлением заметила: «Он такой любознательный, умненький, что хочется с ним проходить все быстрее и побольше». Дима — медлительный ребенок, и ему сложно не только работать в быстром темпе, он достаточно долго включается в работу, не сразу адаптируется к разным видам деятельности и с трудом переключается на новый вид деятельности.

Занятия в один и тот же день английским (включиться — активно поработать — переключиться), потом собраться, ехать в гимназию, заниматься в гимназии (там 3 урока по 30 минут, и на каждом уроке быстро включиться — интенсивно поработать — переключиться на новое занятие и т.п.) совсем не просто и для обычного ребенка 6—7 лет, но для медлительного — это сложно вдвойне.

Спешка, ограничение времени, постоянное «не успеваю» нарушают качество работы. Нарушается качество чтения (запинки, «угадывание», «проглатывание» слогов, плохое запоминание и понимание смысла прочитанного), письма (буквы неровные, нарушается четкость штриха, конфигурация букв, тремор — дрожащие линии), появляются ошибки и т.п.

Мы уже говорили о том, что медлительный ребенок с трудом воспринимает информацию в очень быстром темпе. Жалобы мамы Димы — «ничего не запоминает» — относятся не к Диме. Его педагог — очень быстрая, активная, энергичная женщина, она и занятия ведет в быстром темпе, и объясняет быстро. Неудивительно, что Диме трудно успеть за таким темпом, не исключено, что он «включается» в работу тогда, когда должен давно работать, и вынужден продолжать работу (если разрешают), когда нужно было бы ее закончить.

Нужно заметить, что Дима занимается в дошкольной гимназии только 2 месяца. Все проблемы только обозначились и еще не стали причиной серьезных конфликтов, выяснения отношений и срыва здоровья. Но это было бы вполне реально, если бы взрослые не изменили ситуацию.

Чаще всего медлительный ребенок приходит в школу, убежденный в том, что он все делает не так, и в том, что взрослые всегда им недовольны. Иногда у медлительных детей довольно спокойно проходят первые школьные недели, а основные сложности начинаются во второй четверти. Увеличиваются объем, интенсивность письменной работы, и начинаются проблемы. У ребенка два пути. Либо писать красиво в соответствии с требованиями, но медленно, либо быстро, как требует учитель («Не отставай от темпа работы всего класса!»), но тогда появляются дрожащие линии, дополнительные штрихи, буквы «смотрят» в разные стороны, не соблюдается их высота и ширина, буквы не дописываются или пропускаются. Увеличение объема заданий и скорости письма увеличивает количество ошибок, а буквы порой невозможно разобрать. В школе и дома считают: «он начал лениться», «пропало желание», «мало занимается». Еще большие трудности возникают, когда проверяют письмо и чтение «на скорость». К сожалению, не все учителя знают: темп письма и чтения у медлительных детей не только может, но и должен быть гораздо ниже, чем у одноклассников, и это никак не сказывается на качестве чтения. Медлительные дети часто читают очень хорошо, вдумчиво, умеют подробно пересказывать. Если удается найти варианты индивидуальной работы, которые позволяют медлительному ребенку работать в своем темпе, то процесс обучения может быть очень эффективным.

Приведем еще несколько типичных проблем медлительных детей.

Антон — первоклассник, в школу пошел в 6 лет 7 месяцев (программа 1—4). До школы ребенок научился самостоятельно читать, хорошо писал печатными буквами, у него хорошая память, много разнообразных интересов. В пять лет начал заниматься в музыкальной школе по классу флейты. Эти занятия ему очень нравятся.

История развития. Не отмечено неблагоприятных факторов. Рос и развивался нормально. С 4 лет — в детском саду, болел только ОРВИ. Со слов мамы, мальчик впечатлительный, легко ра-

нимый, в деятельности медлителен (медленно ест, очень медленно одевается), долго настраивается и с трудом переключается на новый вид деятельности, не любит шумных, активных игр. В школу пошел очень охотно, но с первого дня обучения волнуется, что «будут ругать» (учительница — активная, громогласная, с быстрой речью и резкими движениями).

Жалобы учителя: ничего не успевает, всегда выполняет лишь часть задания и по письму, и по математике, не справляется с контрольными, не может писать диктант, пропускает буквы, слова и даже предложения, читает очень медленно. К апрелю стал все делать еще медленнее и читать словно разучился. С программой обучения 1-го класса не справляется.

Результаты углубленного тестирования (14 апреля): Отмечен достаточно высокий уровень интеллектуального развития ребенка как по вербальным, так и по невербальным показателям. Мальчик отличается хорошей, правильной речью, эффективной организацией деятельности. Он тщательно планирует работу, рассуждает вслух: «Сначала сделаю это, потом...», задания выполняет в точном соответствии с инструкцией. Инструкцию (задание) уточняет. Однако очень волнуется (постоянно вытирает привычным движением сильно потеющие руки). Темп деятельности чрезвычайно медленный, перед началом выполнения любого (самого простого) задания детально планирует его, обдумывает, все делает основательно. Движения четки, размеренны, но очень медленны. Тщательно выписывает буквы (предварительно спросив: «Можно я буду писать красиво?» Красиво — значит медленно). Читает как бы спотыкаясь, «глотая» буквы, взгляд постоянно убегает вперед, стремясь быстрее ухватить следующее слово, и вновь возвращается назад. Угадывает слова. Из-за этого темп чтения неровный, медленный. При просьбе не торопиться, несколько слов читает спокойно, но потом опять, как «на бегу».

Жалобы ребенка: дома все получается лучше, чем в школе, в тетрадях за классные работы плохие оценки, вчера на контрольной по математике получил двойку — ничего не решил («пока думал, не успел записать»), двойка по «технике чтения» («раньше любил читать, теперь — нет»).

Характер трудностей. Не успевает за темпом работы класса, выполняет часть заданий. Все контрольные работы неудовлетворительные.

Письмо — небрежный почерк, пропуски букв, слов, плохо пишет диктанты. Домашние работы выполнены четким почерком, практически без ошибок. По мнению учителя, «дома старается, а в классе нет».

Чтение — медленный, неровный темп.

Математика — не справляется с контрольными и любыми заданиями, ограниченными во времени.

Динамика трудностей. Первое полугодие было относительно благополучным (по-видимому, сказывалась хорошая дошкольная подготовка), работал медленнее других детей, но, в общем, сильно не отставал. Резкое ухудшение функционального состояния произошло в середине января после 10-дневной болезни (ОРВИ): стал хуже читать, испортился почерк. В дальнейшем трудности углублялись. Ребенок стал замкнутым (хотя и не был никогда особенно активным), вялым, «словно отсутствует», очень нервничал при проверке техники чтения «на скорость», он «почти заикался», стал читать хуже, чем в начале года. Заметим, что техника чтения «на скорость» у учительницы Антона — одно из непременных достижений каждого ученика, и она добивается высокой скорости чтения любой ценой.

Характер и динамика трудностей Антона типичны для медлительных детей. Относительно спокойная ситуация в первом полугодии объяснялась тем, что он уже умел читать и писать, и медленный темп деятельности в классе на начальном этапе обучения соответствовал требованиям, не мешал ему в усвоении знакомого материала. Окончание букварного периода, увеличение объема и скорости работы свели на нет «запас прочности», и все трудности проявились словно неожиданно. В этой ситуации необходимо было изменить требования к ребенку, учитывать особенности его деятельности, проявить такт и терпение и, уж конечно, не требовать никаких действий «на скорость». Однако этого не произошло, и в апреле учительница настаивала на переводе ребенка в класс коррекции, считая его не способным освоить программу. Хорошо еще, что родители были относительно спокойны и не устраивали «гонку и порку» дома. И все же Антона пришлось перевести в другую школу и к другому учителю.

Следует особо отметить трудности чтения, очень характерные для медлительных детей. Пресловутая проверка «техники чтения», а фактически скорости служит для многих учителей основным критерием успешности освоения навыка. Форсирование скорости приводит к возникновению неравномерного темпа, нарушению связности, нерациональным движениям глаз в процессе чтения, делает чтение механическим, неэффективным. Нередки случаи, когда форсирование скорости чте-

ния, длительные тренировки «на скорость», неудачи и боязнь получить плохую оценку приводят у медлительных детей к запинкам и даже заиканию.

Медлительные дети, как правило, «удобны», до школы они не вызывают беспокойства у взрослых, так как предпочитают спокойные игры беготне, игре с другими детьми. Из-за своей медлительности они с раннего возраста могут сторониться сверстников, а если родители поощряют такое поведение, не помогают ребенку, не учат двигаться, бегать, прыгать и иногда из-за боязни инфекции (или по каким-либо другим причинам) сами ограничивают контакты с детьми, то все это усугубляет проявления медлительности. При поступлении в школу такое воспитание ребенка может обострить проявления медлительности. Нередко новая обстановка, новые лица, новые требования становятся непосильными для ребенка, он теряется, не знает, что ему делать, буквально «столбенеет», когда к нему обращаются с вопросом, а в ответ чаще молчит или начинает плакать. В школе таким детям особенно трудно.

Ира — тоже первоклассница, ей 7,5 лет.

История развития. Ира росла «незаметно» (так сказала мама). Даже первый год, обычно самый трудный для родителей, не был ни бессонным, ни беспокойным, ночами она спала по 10—12 часов, правда, ела «без охоты». Ира вовремя пошла, вовремя начала говорить, но «каждое слово — золото». Больше всего она любила спокойно играть со своими куклами. До трех лет мама была с ней дома и особых контактов с детьми старалась избегать, так как кончались они всегда Ириными слезами, «дети ее обижали и вечно отнимали игрушки, она очень огорчалась». К детскому саду привыкала долго, трудно и рада была любому поводу, чтобы остаться дома. Один раз, уже в старшей группе, наелась снега, «чтобы заболеть и не ходить в детский сад». Да и воспитательница не очень ее жаловала, «вечно мне с ней одной приходится возиться: то одеваю, то раздеваю, то кормлю, иначе весь день над тарелкой просидит».

К школе Ира усиленно готовилась и пошла с большим желанием, но и первый день в школе закончился слезами. Ира ничего не успевала, сторонилась детей, вздрагивала и терялась, когда называли ее фамилию. Четкие и громкие команды Валентины Николаевны «встаньте, садитесь, слушайте» приводили ее в трепет. Уроки она делала с мамой. Нужно было писать красиво и быстро, мама нервничала, а получалось все хуже и хуже. Школьные проблемы нарастали. В классе Ира почти ничего не делала, любое замечание Валентины Николаевны вызывало слезы. Валентина Ни-

колаевна сердилась, стыдила Иру, жаловалась на ее поведение маме. К декабрю Ира замкнулась, часто «без причины» плакала, стала плохо спать (крутилась, вскрикивала со сне, с трудом засыпала), а однажды утром перед школой началась рвота. Вызвали врача, решили, что это отравление. Несколько дней Ира не ходила в школу, и было все в порядке, но как только нужно было пойти в школу, рвота повторилась снова. Так продолжалось несколько недель, пока родители не обратились к врачу-психоневрологу. Выяснилось, что все эти нарушения были проявлениями невроза, который возник у медлительного ребенка в результате ежедневных стрессов, постоянного цейтнота, жестких требований учителя и родителей. В этом случае мы не рассматриваем учебные трудности, а обращаем внимание на выраженное нарушение психического здоровья ребенка.

Мы специально приводили примеры школьных трудностей у медлительных детей, которые не сочетались с несформированностью школьно-значимых функций. Однако нетрудно представить, насколько осложнились бы все проблемы детей в любом из описанных примеров, если бы у кого-то из этих детей были несформированы моторика или речь, зрительное восприятие или зрительно-моторные координации, нарушено внимание и память и т.п. Еще сложнее ситуация тех медлительных детей, у которых отмечается комплексная несформированность ряда функций.

Еще раз подчеркнем, что на первом, наиболее сложном этапе адаптации к школе может не быть каких-то специфических трудностей, связанных с несформированностью познавательных функций. Однако следует обратить внимание на состояние ребенка, его жалобы. Он может сильно уставать, может жаловаться на головные боли, может измениться его поведение (он может стать чрезмерно активным, суетливым или, наоборот, еще более вялым, заторможенным). Стоит разобраться, в чем причина. Возможно, ребенок просто устает от непосильного темпа работы, старается все успеть (что дается ему большой ценой), возможно, он уже начал отставать, понимает это и расстраивается, огорчается.

! Для медлительного ребенка все школьные нагрузки утомительны. Поэтому после школы ему лучше быть дома, в спокойной обстановке. Продленка не для медлительных детей.

Иногда период адаптации проходит относительно спокойно (если учитель и родители не предъявляют чрезмерных требований), но появляются специфические трудности в процессе обучения письму и чтению.

Кроме того, медлительным детям сложно осваивать правильный способ написания букв, запоминать правильную конфигурацию, направление штрихов, размерность элементов. Темп изучения букв очень быстрый, а медлительные дети не успевают «ухватить», понять, осмыслить объяснение учителя на уроке, а самостоятельно это сделать невозможно, и поэтому весь процесс формирования навыка письма тормозится.

Еще сложнее тем детям, а таких среди медлительных много, которые в силу индивидуальных особенностей не могут программировать свое действие, составить его план, имеют какие-либо задержки моторного развития, не позволяющие им контролировать и управлять своими движениями. Но особая трудность в определении того, «что и как писать», возникает у медлительных детей в силу того, что они просто не могут успеть воспринять это информацию, не успевают переключиться с предыдущей деятельности. Эти дети словно не видят конфигурацию буквы, соотношения ее частей, путают правые и левые части букв, «не видят строку». Буквы у них, как правило, разной величины, ширины, наклона. Способность понять и различить элементы букв, умение выделять соотношение частей, понимание, как располагаются эти элементы на строке, в каком сочетании и последовательности их необходимо расположить — первый шаг в обучении. Однако медлительный ребенок, стараясь успеть за всеми, мало внимания обращает на то, что у него не получается. Главное — успеть, не отстать. Все это не способствует правильному формированию навыка письма. Вполне понятно, что почерк будет все хуже, а «не успел» будет возникать все чаще.

Специальные исследования показали, что в течение всего первого года обучения у шестилеток при инструкции «пиши быстрее» скорость самого движения не увеличивается, а сокращается лишь время, необходимое для осознания движения, закрепления и собственно формирования навыка, то есть паузы (напоминаем структуру письма: движение — пауза — движение). У семилетних детей время выполнения самого движения «убыстряется» лишь со второго полугодия, а значит, весь букварный

период, весь первый этап обучения при чрезмерной скорости также сокращается пауза. Таким образом, **на начальных этапах формирования навыка форсирование скорости (а именно это происходит у медлительных детей) не будет способствовать формированию навыка, а, наоборот, затормозит его. Безотрывное письмо при обучении медлительных детей создает дополнительные трудности и также тормозит формирование навыка.**

Основные сложности медлительных детей начинаются во второй четверти — увеличиваются объем, интенсивность письменной работы, и тогда возникает весь комплекс трудностей при письме. У ребенка лишь один выход — либо писать красиво в соответствии с требованиями каллиграфии, но тогда медленно, либо быстро, как необходимо учителю при определенном темпе работы всего класса, но тогда появляются дрожание линии (тремор от чрезмерного напряжения), дополнительные штрихи, нарушается конфигурация букв, из-за дефекта времени осложняется звукобуквенный анализ, появляются ошибки, а в дальнейшем тот же дефицит времени не дает возможности выполнить необходимое задание. Постоянное отсутствие достаточного времени на звукобуквенный анализ не просто затрудняет письмо, а создает условия, в которых грамотное письмо невозможно.

Трудности медлительного ребенка в школе не ограничиваются письмом: любые задания, требующие записи, заставляют волноваться — вдруг не успеет. В нашей практике есть пример медлительного третьеклассника, настолько измученного трудностями письма, что он предпочитал математические задачи любой сложности (у него, по отзывам педагогов, блестящие математические способности) решать в уме (на запись и решение вместе ему никогда не хватало времени). У этого же ребенка затяжной конфликт с «англичанкой», которая предпочитает поверять знания английского языка «на скорость». Второй год Дима, почти без словаря читающий по-английски М. Твена (он учит английский с четырех лет), не получает в школе у «англичанки» больше тройки, так как мгновенно вспомнить английское слово он не в силах, а на раздумывание времени не дают. «Если знаешь — думать нечего», — любит повторять эта учительница. Домашние задания она «принципиально» не оценивает (мол, родители помогают), а в классе Дима больше чем на тройку не успевает.

Еще один камень преткновения медлительных детей — чтение, и даже не столько чтение само по себе, сколько чтение

вслух «на скорость». Трудности чтения также накапливаются постепенно. Порой медлительный ребенок не может (чисто механически) осуществлять артикуляционные движения, чтобы с нужной скоростью произносить звуки. Даже хорошо читающие до школы дети теряют свой навык при форсировании темпа чтения. У них отмечаются неэффективные возвратные движения глаз, что ведет к сильному напряжению и утомлению. Дети «спотыкаются» на новых словах, останавливаются, но, словно спохватившись, «бегут» по строке дальше. Темп чтения в этих случаях неровный, знакомые слова «глотаются», в незнакомых часты пропуски, перестановки.

Считаем необходимым еще раз подчеркнуть, что **скорость чтения вслух не может быть основным критерием успешности формирования этого навыка**. Чтение вслух требует фиксированного внимания к произношению слов, а трудность быстрого произнесения (для медлительных детей быстрые артикуляционные движения невозможны) заслоняет смысл слов, теряется их связь, понимание текста. Нельзя также не учитывать, что чтение вслух можно рассматривать как процесс подачи информации (самому себе), и здесь уже вступают в силу закономерности восприятия информации, которая должна подаваться с определенной скоростью, иначе она плохо воспринимается.

Итак, **медлительность — свойство нервной системы, которое нельзя изменить, а необходимо учитывать в процессе обучения.**

Еще раз выделим особенности медлительных детей:

1. **Скорость деятельности медлительных детей значительно ниже, чем у их сверстников** (скорость письма ниже почти в 2 раза, скорость выполнения простых движений — в 1,6 раза, скорость решения логических задач — более чем в 1,5 раза). Следовательно, тезис «умеет (знает) — сделает быстро» неприменим к этим детям. Они могут все прекрасно знать и уметь, но не успевать выполнять.

2. **У медлительных детей в 2 раза ниже продуктивность работоспособности**. Это значит, что они могут работать качественно, но медленно, либо быстро, но некачественно. Постоянные требования учителя и родителей увеличить темп деятельности буквально толкают детей на снижение качества работы (ухудшается почерк, появляются ошибки, неправильно решаются примеры и задачи, нарушается эффективность чтения и т.п.).

3. **У медлительных детей почти в 2 раза длиннее время от сигнала к действию до начала самого действия.** Эта особенность очень четко проявляется при включении ребенка в работу и при переключении его на новый вид деятельности. Функциональные особенности высшей нервной деятельности не позволяют медлительному ребенку начать выполнение любого задания, ему необходимо достаточно длительное время на врабатывание, но так же трудно отвлечь этого ребенка и переключить на новый вид деятельности. Очень часто трудность или невозможность быстрого переключения затрудняет не только освоение нового материала, но любую работу в классе.

Важно подчеркнуть, что при форсировании скорости выполнения задания время его выполнения не только не уменьшается, но увеличивается. Это свидетельствует о неэффективности «подгонки».

4. **У медлительных детей значительно дольше формируются новые навыки**, и, видимо, поэтому так сложен для медлительных детей процесс формирования всех учебных навыков и прежде всего письма.

5. **Медлительные дети усваивают на треть меньше информации по сравнению с их сверстниками при одинаковой (быстрой) интенсивности ее подачи**, но если темп подачи информации еще больше увеличивается, то медлительные дети воспринимают меньше половины информации. Это позволяет понять, почему у активного, с быстрой речью, быстрыми действиями учителя медлительному ребенку особенно трудно учиться.

При работе в оптимальном темпе качество и точность работы медлительного ребенка могут быть очень высокими, но слабая сопротивляемость утомлению является тем неблагоприятным фоном, на котором проходит вся учебная деятельность медлительного ребенка и в школе, и дома. Но это отнюдь не означает, что умственная деятельность медлительного ребенка качественно хуже.

Эти особенности определяют основные правила работы с медлительными детьми в школе и дома.

1. В работе с медлительным ребенком особенно важны терпение и спокойствие. Главное — не торопить ребенка, не напо-

минать о его медлительности, не ругать, не стыдить его за медленный темп деятельности.

2. Необходимо создать условия для работы ребенка в свойственном ему темпе. Таких детей в классе обычно трое-четверо. Можно организовать работу в малой группе, еще лучше дать каждому индивидуальное задание.

3. Не следует торопить медлительного ребенка. Он не будет работать быстрее, но будет суетиться, нервничать. При быстрой работе будет страдать качество.

4. С первых дней обучения ребенок должен понимать, что оценивается не объем работы, а ее качество. Это особенно важно на начальных этапах обучения письму и чтению.

5. На проверочных и контрольных работах медлительный ребенок либо должен получать меньший объем заданий, либо иметь большее время для их выполнения. Даже диктант целесообразнее провести с группой детей, которые медленно пишут (в этой группе могут быть не только медлительные, но и, например, те дети, которые медленно пишут из-за несформированности моторных функций).

6. Медлительного ребенка не рекомендуется в первом классе вызывать для быстрого ответа к доске или спрашивать с места (если он сам не вызывается). Для того чтобы ребенок привык отвечать, можно заранее предупредить его, важно, чтобы этот вызов не был неожиданным, так как ребенок может не успеть переключиться на новый вид деятельности.

7. Задания с ограничением времени, соревнования «кто быстрее» и т.п. трудны для медлительного ребенка. Качество их выполнения может быть гораздо выше при работе без ограничения времени.

8. Медлительный ребенок должен иметь время на включение в любую деятельность, и самые простые ритуалы (разложить тетради, приготовить все необходимое для чтения и т.п.), повторяющиеся ежедневно, помогают ему успешно работать.

9. Четкая организация режима дня помогает медлительному ребенку справиться с нагрузками, в определенное время включиться в работу. Учителю вместе с родителями рекомендуется спланировать режим дня такого ребенка. В первом классе следует исключить все дополнительные нагрузки.

10. Необходимо сделать все возможное, чтобы медлительный ребенок не чувствовал себя виноватым и ущербным.

Школьные трудности леворуких детей

«У меня уникальный класс, – рассказывает учительница из Тюмени, – девять леворуких детей. Шестнадцать лет работаю, но в прошлом году впервые столкнулась с такой ситуацией. Сначала очень тревожилась, но потом оказалось, что все, как всегда. Есть леворукие, которым сложно, есть леворукие, которые ничем не отличаются от других детей, есть отличники, есть и троечники». Действительно, в последние годы все чаще мы встречаем в школе детей, работающих левой рукой, – леворуких. По нашим данным, которые, безусловно, требуют более глубоких исследований и уточнения, их около 25%. Стало ли леворуких детей больше? На наш взгляд, нет, просто за последние пятнадцать лет изменилось отношение к леворукости и леворуким. Этих детей перестали переучивать и дома, и в школе, и в детском саду. Если и есть такие случаи, то они редки. Появились даже классы специально отобранных леворуких детей. Сложно сказать, насколько это целесообразно, так как это все равно что отобрать в один класс черноволосых детей или голубоглазых. Все равно они будут разными по своим психологическим и физиологическим особенностям, по своим способностям, интересам и проблемам (именно об этом и рассказывала учительница). В основе такого отбора, по-видимому, мифы об отличительных свойствах, характерных для всех леворуких людей. И даже не столь важно, считается ли это свойство положительным или отрицательным.

Попробуем разобраться в особенностях леворуких детей и понять, какие трудности могут возникнуть у них в процессе обучения.

В отношении к леворуким и леворукости существуют две противоположные точки зрения: негативная (леворукость – отклонение, у всех леворуких есть нарушения) и позитивно-восторженная (все леворукие гениальны). Сразу отметим – и первая, и вторая точки зрения далеки от реальности. Просто леворукие – не однородная группа, и это связано прежде всего с тем, что происхождение леворукости у разных людей может быть разным.

Попытки объяснить леворукость имеют долгую историю. Это вполне понятно, так как непонимание причин леворукости, ее неразгаданные тайны и рождают легенды. Какие-то из этих гипотез могут показаться смешными и нелепыми, какие-то

вполне привлекательными, но каждая из них — шаг к постижению тайны леворукости.

Необходимо уточнить, что леворукость — только один вид левосторонней асимметрии у человека. У человека может быть «ведущим» (работающим более активно и эффективно) левый глаз, левое ухо, левая нога, то есть левша может быть не только леворук. Однако такие случаи, когда у человека «ведущие» и рука, и нога, и глаз, и ухо — левые, чрезвычайно редки, чаще — это сочетание лево- и правосторонней асимметрии. Наши исследования показали, что существует более 20 вариантов сочетания этих признаков, но почти в половине случаев у детей это правосторонняя асимметрия — ПППП (ведущие — правая рука, правая нога, правый глаз и правое ухо), чуть больше 1% детей имеют левостороннюю асимметрию — ЛЛЛЛ (ведущие — левая рука, левая нога, левый глаз и левое ухо), по 5–7% детей имеют варианты ППЛЛ или ЛЛПП, у остальных — больше пятнадцати возможных сочетаний.

Мы будем рассматривать только один вид левосторонней асимметрии — леворукость.

Теории и гипотезы происхождения леворукости можно разделить на две группы. К первой следует отнести все варианты, в которых **леворукость рассматривается как результат действия среды, влияния внутренних и внешних условий развития ребенка до рождения и после рождения**. Ко второй — **различные варианты биологической обусловленности леворукости**. Есть предположение, что существуют и так называемые смешанные варианты, когда на действие биологических факторов накладываются внесредовые влияния. Мы полагаем, что в группе леворуких есть дети с разными вариантами леворукости. Современные представления о леворукости представлены на рис. 28.

Многие гипотезы прошлого века — это попытки объяснить, почему человек праворук, но леворукость в этих случаях рассматривается как исключение. Согласно одной из таких гипотез праворукость объясняется асимметричным расположением внутренних органов — они смещают центр тяжести тела вправо, и поэтому необходим упор на левую ногу, чтобы удержать равновесие. Более свободна при этом правая рука, она и тренируется, мышцы ее становятся более развитыми, движения точными.

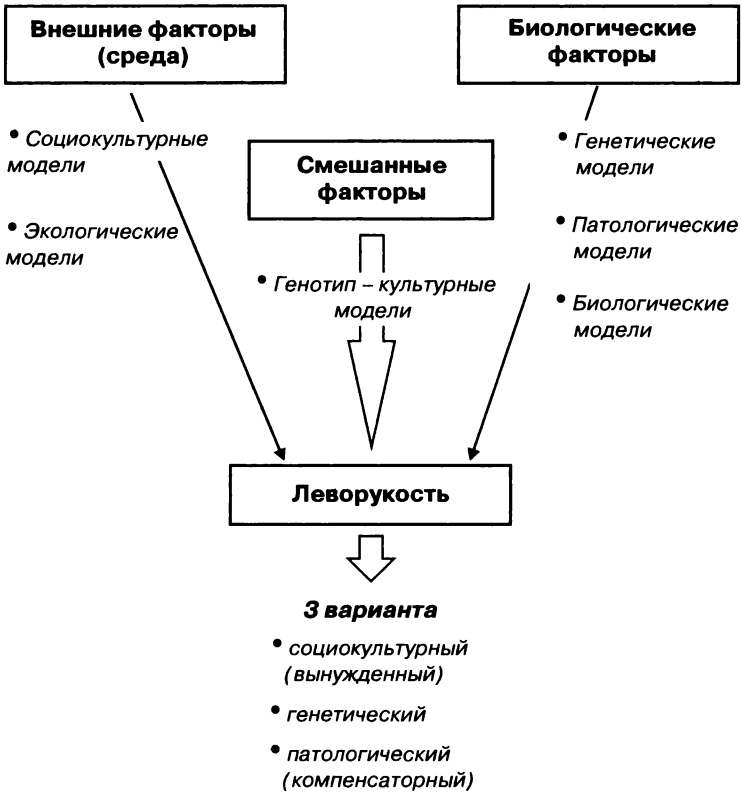


Рис. 28. *Современные представления о происхождении леворукости*

Еще более популярной была так называемая теория «щита и меча», согласно которой щит во время сражений должен защищать сердце, и поэтому воин держит щит левой (пассивной) рукой, а оружие держит в правой. Многовековая тренировка правой руки в бесчисленных сражениях, согласно этой теории, и определила преимущество правой руки. Однако в сражениях участвовали в основном мужчины. Почему тогда праворуки большинство женщин? Этого теория не объясняет. Есть и другая гипотеза, она уже касается женщин. Женщина, как правило, носит младенца на левой руке, прижимая к сердцу и обеспечивая так его близость. В этом случае правая рука ребенка прижата к матери, а левая более свободна, что и обеспечивает левой руке лучшее развитие. Но тогда леворуких на земле должно быть большинство, однако это не так.

Многие исследователи выделяли в качестве причины леворукости условия воспитания, требования среды. Конечно, влияние среды отрицать нельзя. В течение многих веков праворукая среда действительно «давила» на леворуких. Леворукость считалась и «бесовским» проявлением, и отражением отрицательных черт личности (нечестности, двоедушия, неискренности и т.п.). Во многих языках само слово леворукость — синоним неловкости, некачественности, лживости и т.п. Почти до середины прошлого века леворуких активно и насильно переучивали, заставляя, например, писать только правой рукой. Однако ситуация, при которой большинство работает правой рукой, не объясняет возникновение леворукости. В то же время вариант социальных влияний при возникновении леворукости мы не можем исключить полностью.

Вот несколько примеров возникновения леворукости под влиянием внешних условий. Такую леворукость иногда называют вынужденной, она возникает под влиянием условий жизни.

Лине уже восемь. В прошлом году ее приняли в школу, но сейчас в апреле решается вопрос о дублировании первого класса. В характеристике Лины есть такое заключение педагога: «**Девочка — леворукая и поэтому не может освоить письмо по программе** первого класса. За год она не научилась правильно писать все буквы, пишет так медленно, что не успевает выполнить в классе даже часть заданий, диктанты не пишет».

Мы специально выделили первую фразу «леворукая... и поэтому». Вот это главная ошибка и одно из стойких предубеждений и педагогов, и родителей — представление о том, что леворукий ребенок не может писать четко и правильно.

Стоит запомнить, что леворукость не является помехой в освоении любых двигательных действий, в том числе и письма.

Поэтому разберемся в причинах трудностей обучения письму у этого ребенка. На самом деле леворукость Лины вынужденная, а письмо она не освоила, во-первых, потому, что писала не ведущей рукой (так сложились обстоятельства), а во-вторых, потому, что никто из взрослых не сумел помочь ребенку.

Лина читала еще до школы, умела считать, знала много стихов, но рисовать не любила, а писать буквы «не получалось». Лина замкнута, молчалива, почти безразлична. В детский сад она не ходила, росла с бабушкой и дедушкой. Родители девочки погибли в авто-

мобильной катастрофе, когда ей было всего полтора года. Лина тоже пострадала, у нее были множественные переломы правой руки и ног. Несколько лет продолжалось лечение, а так как правой рукой долго нельзя было работать, то, естественно, «главной» была левая. По рассказам бабушки, Лина долго не хотела сама есть, не любила одеваться и раздеваться, практически не играла с куклами, конструктором, не любила рисовать, «как-то все коряво у нее получалось». Перед школой почти год занималась с учительницей, которая пыталась научить ее правильно держать ручку, но Лина упорно отстаивала «свой способ» — зажимала ручку в кулаке, а правую руку (как, впрочем, и при выполнении любых других действий) всегда держала на колене.

Углубленное тестирование и наблюдение позволили предположить, что Лина (исходно праворукая) вынуждена пользоваться левой рукой, при этом травма правой руки была так сильна и болезненна, что даже через много лет девочка старается не пользоваться правой рукой. Взрослые замечали это еще до школы, но жалели девочку, старались не напоминать ей о трагедии, поэтому делали все, чтобы ей было удобно (кормили, одевали, помогали в игре и т.п.). Левой рукой, несмотря на тренировку, выполнять сложнокоординированные действия — такие, как письмо — оказалось очень трудно. Понятно, что учить Лину писать буквы и цифры нужно было очень медленно, спокойно, отрабатывая каждое движение, не создавая при этом дополнительных эмоциональных проблем. Изменить положение ручки на этом этапе уже невозможно, значит, нужно было изменить тактику и технологию обучения, не требовать от нее безотрывного письма и т.п. Не сделано было и самое главное — никто не объяснил ребенку, что неловкость в движениях левой рукой — не ее вина, что правая рука давно не болит, и нужно понемногу учиться работать правой. Нельзя было укорять ее за неудачи и заставлять часами «тренироваться». Примеры переучивания леворуких «на правую руку» знает каждый, но история Лины показывает, что и праворукому работать левой сложно.

Бывают более спокойные (не трагические) ситуации, под влиянием которых дети считают себя леворукими и работают левой рукой, а взрослым не приходит в голову усомниться в этом. Нередки случаи, когда не только бытовые травмы, но и нарушения нервно-мышечной регуляции (о которых родители знают как о нарушениях мышечного тонуса) в раннем детстве, особенно в период, когда идет интенсивное формирование движений рук, их слаженности, точности, могут стать причи-

ной более частого использования левой руки, ее усиленной тренировки. Так, левая рука может стать более активной, ребенку становится удобнее ей работать. В этих случаях качество работы тренированной левой и нетренированной правой рукой может быть одинаковым, но ребенок привыкает к особенностям действий руками, и переучивать его достаточно сложно.

Есть еще один вариант социально обусловленной, вынужденной леворукости. Дело в том, что деятельность ребенка формируется путем подражания деятельности взрослых или сверстников. Так возникает «ненасильственное» переучивание, и леворукие в окружении праворуких могут, подражая, более активно действовать правой рукой. Но бывает и наоборот – под действием внешних условий праворукий ребенок начинает предпочитать левую руку. При тестировании с использованием полной батареи тестов это обычно выявляется (см. полную батарею в разделе I).

Еще один пример: Денису семь, он второклассник. В школу пошел в шесть лет. Причем не просто в школу, а в гимназию. До школы занимался в группе подготовки и с учительницей английского языка. В школе почти нет проблем, «одно мученье, — по словам Дениса, — письмо». Медленно еще получается, но если нужно быстро, то «буквы разобрать нельзя». «Я пишу одну букву, — рассказывает Денис, — а учительница считает, что я написал другую — неправильную. Получаются плохие отметки». Денис с детства работает и правой, и левой рукой, но считает себя леворуким. «У нас все мужчины в семье — леворукие: и дедушка, и папа, и мой старший брат. Я — тоже». «Только все мужчины ловкие и умелые, а Денис — неумеха», — продолжает рассказ мама.

Если бы не неудачи с письмом, никто бы не проверил — действительно ли Денис леворукий. Оказалось — нет. Он умеет работать и левой, и правой рукой, но графические движения более четки и точны, когда он работает правой рукой, несмотря на то что учился писать левой рукой. Денис признался, что иногда, когда уставал, писал и правой рукой, поэтому переучиваться ему фактически не пришлось.

Мы привели два примера **социально обусловленной леворукости**. Такие случаи редки, но учитель должен знать о них. Значительно чаще приходится сталкиваться с вынужденной праворукостью – с переученными леворукими детьми.

В тех примерах, которые мы привели, дети не леворукие, просто сложилось так, что они активнее работают левой рукой.

Современные знания позволяют выделить два основных варианта леворукости – **генетический** и **компенсаторный** (патологический). Хорошо известно, что есть семьи, в которых леворуки многие члены семьи. Закономерности эффекта семейной леворукости пока не ясны, хотя еще в двадцатых годах XX века было доказано, что вероятность обнаружить леворукого ребенка у праворуких родителей всего 2%, но она возрастает до 17%, если один родитель леворукий, и увеличивается до 46%, если леворуки оба родителя. В пятидесятые годы XX века эти цифры уточнили, но они не сильно различаются: 50% детей становятся леворукими, если оба родителя леворукие, 16,7% – если один из родителей леворукий, и 6,3% – если в семье не было леворукого.

Существует несколько концепций генетической обусловленности леворукости, не связанной с нарушениями в развитии, обучении, деятельности.

Прежде чем рассмотреть генетические модели происхождения леворукости, следует объяснить некоторые особенности функционирования мозга. Предполагается, что «рукость» (преимущественное владение одной рукой) связана с особенностями функционирования правого и левого полушарий головного мозга. Нервные пути, связывающие мозг и мускулатуру рук, почти полностью перекрещиваются, и, несмотря на то что оба полушария принимают участие в осуществлении любой деятельности, у праворуких людей координирует работу ведущей руки преимущественно левое полушарие, у леворуких – правое полушарие. В последние годы доказано, что это предположение справедливо для очень простых движений, но при реализации сложных – активно взаимодействуют оба полушария. Это особенно четко проявляется у детей при выполнении новых и трудных двигательных действий.

В регуляции других функций, например речи, функции правого и левого полушарий также неравнозначны. У большинства правшей (95%) ведущим по речи является левое полушарие (его даже называют «речевым»), и естественно было бы предположить, что у леворуких людей ведущим по речи будет правое полушарие. Однако экспериментальные данные не подтвердили это предположение. У 70% леворуких, как и у праворуких, ведущим по речи является также левое полушарие, лишь у 15% – правое и в 15% случаев – оба полушария. Таким образом, у большинства людей (95% праворуких и 70% ле-

воруких) отмечена левополушарная латерализация речевых функций. Несмотря на отсутствие доказательств о ведущей роли правого полушария для всех действий у леворуких, а левого — у праворуких, гипотезы возникновения леворукости исходят из того, что для леворуких людей ведущим является правое полушарие, а для праворуких — левое.

Одна из генетических теорий происхождения леворукости, предложенная учеными Д. Леви и Т. Нагилаки, связывает рукость и латерализацию речевых функций и предполагает зависимость рукости от двух генов, один из которых определяет речевую латерализацию, а другой — контроль моторных функций.

Достаточно четкая генетическая модель наследования леворукости, известная как теория «правого сдвига», предложена английской ученой М. Аннет. Согласно этой модели генетический «фактор правого сдвига» определяет вероятность доминирования левого полушария как для речевых, так и для моторных функций (то есть определяет праворукость), и позволяет определить соотношение в популяции леворуких, обоеруких (амбидекстров) и праворуких. Это соотношение 4, 33 и 66%, по-видимому, соответствует реальности и объясняется наличием или отсутствием гена, который содержит фактор правого сдвига. При наличии генетического фактора правого сдвига в ходе развития у ребенка, как правило, в левом полушарии формируются центры речи и предпочтение правой руки, которая также управляется левым полушарием. Однако пока это только гипотезы, и многие вопросы функционирования мозга, наследования лево- и праворукости — задача для исследователей.

Еще один вариант возникновения леворукости — так называемая **патологическая, или компенсаторная, леворукость.**

В течение многих десятилетий накапливались данные о значительном количестве леворуких, страдающих нервно-психическими расстройствами, задержками развития, нарушениями речевого развития. Это и дало основание предположить, что возможно патологическое происхождение леворукости, и в настоящее время есть достаточное количество факторов, подтверждающих патологическое происхождение леворукости. Причем есть сторонники крайних взглядов, утверждающие, что любая леворукость, даже встречающаяся у разных поколений леворуких в семье, имеет только патологическое происхождение, связанное с дисфункцией мозга, а большая часть таких

случаев объясняется родовой травмой. Действительно, исследования, проведенные в разных странах, в том числе и в нашей стране, показывают, что среди леворуких детей очень высока частота патологии беременности и родов, родовых травм. Нельзя исключить, что существует генетически обусловленный повышенный риск родовых травм в определенных семьях. И тогда действительно патологическая леворукость может проявляться в разных поколениях.

Доказано, что вероятность появления леворукого ребенка увеличивает так называемый родовой стресс. Родовой стресс обычно определяют наличием не менее чем двух неблагоприятных факторов, среди которых низкая масса тела новорожденного, слишком быстрые или затянувшиеся роды, применение инструментов при родовспоможении, асфиксия новорожденного и ряд других факторов.

Но сторонников таких крайних взглядов немного, большая часть исследователей склоняются к мнению о том, что **патологическая (компенсаторная) леворукость — лишь один из вариантов происхождения леворукости.**

Многочисленные исследования доказывают, что неблагоприятные факторы в раннем развитии тесно коррелируют с леворукостью, возможно, все эти факторы и являются причиной каких-то изменений в развитии мозга, которые приводят к патологической (компенсаторной) леворукости. Какие это факторы?

- Неблагоприятное протекание беременности (токсикоз первой и второй половины беременности, резус-конфликт, угроза выкидыша, тяжелые заболевания, стрессы).
- Патология родов (травматичное родовспоможение в виде выдавливания плода, наложения щипцов, асфиксия в родах, кесарево сечение, недоношенность, роды на дому, стремительные или затяжные роды).
- Нарушение раннего развития.
- Тяжелые заболевания в раннем развитии.
- Травмы.
- Операции.

Важно понимать, что в этих случаях леворукость может сочетаться с комплексом нарушений или задержек в развитии речи, восприятии, развитии моторных функций, но следует разграничить леворукость и эти нарушения. В этих слу-

чаях единой причиной возникновения и леворукости, и нарушений в развитии ребенка являются патологические факторы, связанные с течением беременности, родов, ранним развитием, которые приводят к нарушению деятельности мозга. В то же время мозг ребенка очень пластичен, а возможности компенсаторной перестройки деятельности мозга чрезвычайно высоки. Известны случаи, когда ребенок с удаленным (в результате травмы) левым полушарием не только достиг нормального уровня развития, но и закончил университет, получил ученую степень. Даже если есть неблагоприятные факторы в развитии, **важно работать с ребенком, создавать благоприятные условия для его развития, не ждать, когда проблемы пройдут сами по себе. Известно, что неблагоприятные условия жизни могут привести к отклонениям в развитии даже у здорового ребенка.**

Среди леворуких много детей со школьными проблемами, однако это не дает основания делать выводы о том, что именно леворукость является причиной школьных проблем. Еще раз подчеркнем — **леворукость в таких случаях скорее сопровождает нарушения в состоянии здоровья и отклонения в развитии, причем те и другие проявления могут иметь как единую общую причину, так и разные факторы, определяющие их возникновение.**

В последние годы многие исследователи склоняются к тому, что в основе леворукости — комплексное сочетание патологических, генетических и социальных факторов.

Итак, леворукие дети — не однородная группа, и поэтому делать какой-то вывод об особенностях леворуких только потому, что они работают в основном левой рукой, было бы неверно.

Можно ли понять, какой вариант леворукости у ребенка? В каждом отдельном случае это можно сделать с большей или меньшей долей вероятности. В тех случаях, когда в семье есть леворукие, не было патологии в течение беременности и родов, не отмечались отклонения на ранних этапах развития ребенка (до года), можно говорить **о генетическом варианте леворукости.** Патология беременности, патология в родах (асфиксия, использование инструментов, родовые травмы головы), тяжелые заболевания и травмы на ранних этапах развития, отклонения на ранних этапах развития (особенно нарушение речевого

развития) и отсутствие семейной леворукости позволяют предположить вариант **компенсаторной леворукости.**

Для того чтобы понять, чем отличаются леворукие дети, имеющие разный вариант леворукости, в Институте возрастной физиологии были проведены комплексные исследования. Изучались развитие мозга, интеллектуальное развитие, развитие речи, моторики, организации деятельности, зрительного восприятия леворуких детей и сравнивались с этими же показателями у праворуких. Результаты этого исследования позволили сделать следующие выводы:

• **леворукие дети с генетическим вариантом леворукости (не имеющие факторов риска в развитии)** не отличаются от праворуких ни по темпам созревания мозга, ни по интеллектуальному развитию, ни по развитию речи, моторики, восприятия и других познавательных функций;

• **леворукие дети с патологическим (компенсаторным) вариантом леворукости** имеют достоверно более низкие показатели вербального и невербального интеллекта, более низкий уровень сформированности познавательных функций, в том числе – речи и моторики, а также более низкий уровень зрелости регуляторных структур мозга.

Эти данные еще раз подтверждают, что генетическая леворукость – это один из индивидуальных вариантов развития детей.

К сожалению, мы пока не можем ответить на вопрос, почему большая часть человечества праворука. Мы не знаем и почему соотношение леворуких и праворуких мало изменяется, не можем предсказать появление леворукого ребенка. Происхождение леворукости все еще остается тайной.

В разделе I мы подробно рассказали о методике определения леворукости. Еще раз отметим – ребенок не должен знать, что проверяется «рукость». Правила тестирования должны строго соблюдаться. Ребенок должен сидеть за удобным столом строго напротив взрослого, все необходимые для деятельности ребенка принадлежности необходимо класть **перед** ребенком, чтобы не было преимущества ни у правой, ни у левой руки.

Специалисты считают, что определять ведущую руку целесообразно в возрасте 4–5 лет, так как начиная с 16–20 недель от рождения и до 2 лет происходят волнообразные изменения рукости, с 2 до 4–5 лет руки практически равноценны и одинаково активны, причем большая часть действий совершается обеи-

ми руками. Только в возрасте 4–5 лет формируется стойкое предпочтение одной из рук, причем на этом формирование предпочтения руки не заканчивается. Степень леворукости (праворукости) продолжает нарастать с возрастом ребенка, по крайней мере, до 9–10 лет. В ходе этого процесса совершенствуется координация разнообразных движений, требующих участия каждой руки. Важно определить ведущую руку перед или в самом начале обучения детей в школе.

Иногда ребенок одинаково хорошо владеет и правой, и левой рукой при выполнении бытовых действий. Нередко он начинает писать и правой, и левой рукой, иногда рисует левой, а пишет правой или перекладывает ручку из одной руки в другую, попеременно используя правую и левую руку, что сильно затрудняет процесс формирования навыка письма. Часто взрослые – и педагоги, и родители – придерживаются такой позиции – «какую руку чаще использует, такой пусть и пишет». Но одно дело выполнять привычные бытовые действия, другое – письмо. Существуют даже специальные термины «графическое функциональное превосходство» (то есть могут быть «графические леворукие» и «графические праворукие») и «бытовое функциональное превосходство», характеризующее преимущественное владение левой или правой рукой в бытовых действиях (то есть могут быть «бытовые левши» и «бытовые правши»).

Исследования французских ученых показали, что, как правило (в 90% случаев), графические леворукие и при выполнении бытовых действий предпочитают левую руку, а графические праворукие (в 90% случаев) в бытовых действиях предпочитают правую. Есть дети – амбидекстры, и в бытовых, и в графических действиях они одинаково хорошо владеют и правой, и левой рукой. Такое разнообразие вариантов создает сложности при выборе руки для письма. Но, тем не менее, это необходимо сделать. Это так называемые «сложные случаи», которые нередко возникают, и в этих случаях даже становится диагноз «скрытая леворукость». Такой диагноз некорректен. Поэтому лучше не торопиться в определении ведущей руки и постараться определить и происхождение леворукости, и ее вариант.

! В любом случае «рукость» не определяет преимущество деятельности одного из полушарий головного мозга.

Поэтому еще раз разберем некоторые возможные варианты.

1. **Ярко выраженные бытовые левши, но графические амбидекстры**, то есть одинаково хорошо пишущие и рисующие правой и левой рукой. Как правило, эти дети — леворукие, но дома или в детском саду их переучивали с раннего детства, при рисовании поощряли работу правой рукой. У этих детей процесс обучения письму идет легче, если они будут писать левой рукой, хотя качество письма может быть низким (мы разберем подобные примеры в следующих разделах).

2. **Ярко выраженные бытовые правши, но пишут и рисуют левой рукой или одинаково правой и левой**. На практике причиной использования при письме и рисовании не правой, а левой руки может быть травма правой руки, нарушение моторных функций правой руки. В этом случае целесообразно учить ребенка писать **правой рукой**.

Разберем несколько случаев, с которыми может столкнуться учитель.

> Сереже 6 лет 4 месяца, уже полгода он учится в нулевом классе гимназии. Правда, нулевой совсем не означает подготовительный, фактически дети проходят программу первого класса, поэтому и требования соответствующие — нужно достаточно быстро писать и на уроках письма, и на математике, и на других уроках. Нельзя сказать, что Сереже удается писать буквы и цифры быстро и красиво, но этому никто не удивляется. Снисходительны и учительница, и родители. Сережа тоже считает, что так и должно быть, ведь он — левша. В последнее время, если приходится писать больше трех-четырех предложений, начинает болеть рука, движения становятся неловкими, а почерк становится все хуже. Это и вызвало тревогу родителей.

Обследование показало, что Сережа почти одинаково использует в бытовых действиях и правую, и левую руку, а графические движения лучше (точнее, увереннее, четче) выполняет правой рукой, даже несмотря на тренировку левой руки, которой он пишет. Беседа с мальчиком и мамой позволила многое объяснить. Оказалось, что мама, зная о негативных последствиях переучивания леворуких и сама испытавшая на себе эти проблемы (она леворукая, но пишет правой рукой, так как ее в детстве переучили), очень боялась навредить ребенку и старалась, чтобы Сережа не считал зазорным быть леворуким, убеждала его в том, что левой рукой будет писать удобнее, легче. Мальчик научился писать левой рукой, но признался, что умеет писать и

правой, так как время от времени («когда рука болит») перекладывает ручку в правую руку. Нет сомнения, что Сережа должен писать правой рукой, он скорее всего — «бытовой амбидекстр», но «графический правша», то есть бытовые действия выполняет обеими руками, но писать ему легче правой рукой.

Еще один достаточно типичный пример. Антон тоже первоклассник, он робок, замкнут, односложно отвечает на вопросы. На просьбу нарисовать что-нибудь неохотно берет ручку в правую руку, неловко зажимает ее между указательным и средним пальцами и очень медленно начинает рисовать машинку. Линии — неровные, дрожащие, прерывистые, рука сильна напряжена. Пишет свое имя и фамилию, старательно выводя каждую букву, но все равно буквы неровные, разной ширины и высоты, линии дрожащие. Антон плохо передвигает руку по линии письма, потому первые буквы в слове более крупные, а остальные мельче.

Из рассказа мамы: «Всегда был неловкий, долго не мог научиться застегивать и расстегивать пуговицы, да и сейчас делает это неловко, никогда не любил играть с маленькими предметами (мозаикой, конструктором), не любил рисовать. До школы не писал — все дети пишут печатные буквы, а он не писал. В школе — одни мученья, пишет плохо, не старается, дома заниматься (писать) отказывается. И уговариваю, и заставляю, и ругаю — ничего не помогает, не хочет — и все. В школе нам сказали, что он «скрытый левша». Мы пробовали писать и левой рукой, но получается так же плохо».

Обследование показало, что Антон — не леворукий, а праворукий ребенок, но у него серьезные нарушения моторного развития, причиной которых была родовая травма. Он с одинаковым трудом осуществляет действия и правой, и левой рукой, но все равно во всех действиях правая рука у него ведущая, а левая помогает, поддерживает. Поэтому попытки писать левой рукой только осложнили ситуацию. Трудности письма усугубляются и из-за того, что ребенок неправильно держит ручку. В процессе обучения необходимо было учитывать особенности развития моторики, и тогда многих проблем можно было избежать.

Третий пример совсем не типичен, но и такие случаи бывают.

Ване скоро восемь, он в этом году пошел в школу, но только полгода назад он впервые взял в руку ручку. Скоро год, как он живет в нормальной семье, с мамой и папой и еще пятью такими же, как он, приемными детьми. До этого почти два года «беспризорничал», несколько раз «определяли в детские дома, но сбегал».

Мама волнуется: «Не получается никак с письмом, буквы все неровные, корявые, и ручку как-то странно держит в левой руке. Так вообще-то он быстрый, ловкий, бегает хорошо, прыгает, в футбол любит играть. Я не заставляю его правой рукой писать, может быть, не учился вовремя, поэтому не получается. Детство у него было уж очень тяжелое, мать пила, скитался, голодал, бит был всеми да по любому поводу. Может быть, от этого. К нам трудно привыкал, если бы не отец, не знаю, что было бы. Он от него теперь не отходит, подражает во всем, все старается, как он, делать. Главный авторитет, главный судья — он».

Тестируем Ваню. Разговорили с трудом. Сначала выполняет задания неохотно, все интересуется, зачем, что будет, что родителям скажем. Но постепенно включается в игру. Внимательно наблюдаем — практически во всех действиях чаще использует правую руку, рисует правой и левой рукой с закрытыми глазами одновременно — рисунок правой четче, движения более уверенные. Забивая гвоздь, сначала берет молоток в правую руку, но потом, словно вспомнив, перекладывает в левую, забивает неловко. Складывает конструктор (в основном правой), но вот нужно гаечным ключом отвинтить гайки, и опять, бросив на взрослых взгляд, быстро перекладывает ключ из правой руки в левую, хотя заметно, что действовать левой рукой ему не очень удобно. Заметив наше внимание, Ваня вдруг говорит: «У меня пока левой рукой не очень хорошо получается, но я тренируюсь, вот специально в кармане мячик ношу, сжимаю его по сто раз». — «Ваня, а почему не правую?» И слышим неожиданный, но все объясняющий ответ: «Хочу как отец быть». Оказалось, что приемный отец Вани левша. Желание во всем подражать человеку, который стал и другом, и отцом и который, может быть впервые в жизни, стал защитником и опорой, оказалось столь велико, что ребенок не выбирал, в чем подражать — во всем: если отец пишет левой — я тоже, если держит молоток или гаечный ключ в левой — я тоже.

Мы не стали сами ничего объяснять мальчику, посчитав, что это должен сделать отец. Оказалось непросто объяснить Ване, что далеко не всегда даже родные дети во всем похожи на родителей, а очень часто у леворуких отцов бывают праворукие сыновья. Но отец нашел убедительные доводы. У этой истории могло быть не очень благоприятное продолжение, если бы мама была менее внимательной.

Мы уже объяснили, что леворукие — не однородная группа, и поэтому чрезвычайно сложно выделить какие-то общие характеристики для всех леворуких и отличные от праворуких особенности развития.

Однако и сейчас есть сторонники двух крайних взглядов: первые склонны считать всех (подчеркнем — всех!) леворуких людьми со сниженными интеллектуальными способностями, вторые, наоборот, отстаивают их исключительность, талантливость и даже гениальность. Впрочем, у сторонников обоих взглядов есть свои основания.

Мы не можем отрицать, что среди людей с нарушениями психического здоровья, среди неврологических больных и даже среди трудных детей и подростков, среди детей с нарушениями поведения, речевыми нарушениями достаточно много леворуких.

Почему? Попробуем понять это. **Во-первых, вспомним, что леворукие — не однородная группа, и почти половина из них те, у кого так называемая компенсаторная леворукость, кто имеет мозговые дисфункции, нарушения раннего развития, связанные с нарушениями во внутриутробном развитии, с патологией родов (родовыми травмами), травмами и тяжелыми заболеваниями на ранних этапах развития.** В этих случаях можно полагать, что нарушения развития и отклонения в состоянии здоровья проявляются у этих детей не потому, что они леворуки, а потому, что исходно имели нарушения в развитии мозга. У праворуких детей, имеющих те же факторы риска в развитии, так же часто встречаются и нарушения в развитии отдельных функций, и отклонения в состоянии физического здоровья (это подтвердили исследования, о которых мы уже рассказали).

Во-вторых, леворукие люди, даже если их не переучивают, могут испытывать так называемый «декстрастресс» — стресс праворукой среды. Давление праворукой среды может проявляться по-разному. Это может быть и негативное отношение окружающих (что совсем не редкость и в наше время), и постоянная неловкость в использовании различных бытовых и профессиональных инструментов.

Постоянное ощущение себя не таким, другим (даже если не плохим, не неловким, не неспособным), а просто другим, неудовлетворенность собой, попытки понять себя, оценить объективно, беспристрастно — задача не из легких. Если изо дня в

день к этому добавляются мелкие неудачи, неудобство, чье-то раздражение, то это постоянный декстрастресс. Конечно, для леворуких есть некоторые ограничения и в выборе профессии, еще какие-то проблемы, которые, быть может, совсем не связаны с леворукостью, но леворукий человек чаще считает, что его проблемы связаны именно с леворукостью. Ежедневные микрострессы не только ведут к появлению нервно-психических расстройств, но и искажают развитие личности и эмоциональной сферы ребенка, стимулируют негативные чувства, снижают эмоциональную устойчивость, повышая риск нарушений социально-психологической адаптации.

Необходимо понимать, что наибольший отрицательный эффект дают те микрострессы, над которыми человек не имеет (или считает, что не имеет) никакого контроля, то есть в тех случаях, когда он не способен изменить ситуацию. С этой точки зрения микрострессы, с которыми постоянно сталкиваются леворукие, как раз и есть те ситуации, над которыми они не властны.

Можем ли мы в таких случаях разделить и выделить причины? Нарушения психического здоровья наступают потому, что просто леворукие к этому расположены, менее адаптивны, более чувствительны, или потому, что существование левшей в праворукой среде неизбежно создает условия для стрессов, нарушений адаптации, приводящих к срывам здоровья. Разделить влияние этих факторов невозможно, и скорее всего имеет место и первое, и второе.

Попытки выявить различия в развитии праворуких и леворуких предпринимаются уже столетие, но, как показывают исследования, индивидуальные различия перекрывают групповые между праворукими и леворукими, то есть существуют праворукие и леворукие дети, имеющие разное познавательное и интеллектуальное развитие, разные склонности, разные способности.

Очень интересная работа американской исследовательницы Дж. Леви позволила выяснить особенности зрительно-пространственных функций у левшей. Учитывая, что у многих левшей правое полушарие (наряду с левым) принимает участие в осуществлении речевых функций, она предположила, что речевые и зрительно-пространственные функции (в осуществлении которых предполагается ведущее участие правого полушария) будут конкурировать, и речевые могут преобладать за счет бо-

лее низкой организации зрительно-пространственных функций. Но другие авторы считают, что тот же факт сочетания вербальных и невербальных функций в одном правом полушарии позволяет вербальным и невербальным способностям взаимодействовать, усиливая друг друга, что может определять более высокие творческие способности. И это же подтверждается при сравнении левшей и правшей. Значит, можно предсказать, что леворукие и праворукие не должны отличаться по уровню речевого развития, но у леворуких могут быть относительно более низкие показатели зрительно-пространственных функций.

Исследования, проводимые в Институте возрастной физиологии в последние годы, показали, что у детей 6—7 лет (в период активного формирования функции зрительно-пространственного восприятия) действительно есть некоторые особенности регуляции, стратегии зрительно-пространственной деятельности леворуких (преимущественно с генетически закрепленной леворукостью) и праворуких. Доказано также, что нет существенных различий в скорости зрительно-моторных реакций при работе ведущей рукой как у праворуких, так и леворуких. Думается, что в этих случаях большее влияние оказывает эффект тренировки ведущей руки, а не профиль моторной латерализации. В то же время есть данные, что зрительно-моторные координации затруднены у леворуких детей.

Почти все исследователи подчеркивают, что среди леворуких есть дети с очень высокими показателями выполнения двигательных действий, но есть и очень неловкие, с трудностями реализации движений и формирования новых моторных программ. Но такие дети есть и среди праворуких.

Обобщая данные об особенностях леворуких и праворуких, мы можем подвести некоторые итоги. К сожалению, мы не имеем пока ясного представления о том, чем отличаются леворукие и праворукие по организации высших психических функций. Мы не знаем, кто способнее, у кого выше интеллект, для кого характерно творческое мышление, кто более конкретный, а кто абстрактный, кто эмоциональнее и музыкальнее. Требуют специальной проверки и доказательств как данные о низких способностях левшей, так и данные об их уникальных особенностях. При этом необходим единый подход в оценке и определении леворукости, учет и выделение происхождения леворукости. Но несомненно другое — **индивидуальные различия внутри групп праворуких и леворуких могут быть значительно боль-**

шими, чем между группами праворуких и леворуких. Есть гениальные леворукие и гениальные праворукие, есть неловкие леворукие и еще более неловкие праворукие, есть чувствительные, «тонкокожие» леворукие, но далеко не все праворукие «толстокожи». Есть еще много других не похожих ни на кого и отличающихся от всех — и леворуких, и праворуких. И это еще раз подтверждает, что леворукость — индивидуальный вариант нормы.

Мы так подробно рассматривали варианты леворукости, ее происхождение и предполагаемые особенности леворуких потому, что недостаточное знание или неверное толкование этих вопросов является основой многих педагогических ошибок, и главная из них — переучивание леворуких. Именно в этих случаях отмечаются особые трудности в процессе обучения.

Анализ этих случаев позволяет понять, почему это не следует делать.

Вот еще один пример. Алексей пошел в школу в 7 лет 10 месяцев (программа 1—4).

История развития. Беременность у мамы протекала тяжело, роды были стремительными, кормить Лешу принесли только на третий день (сказали, что нужна была реанимация). В течение первого года жизни ребенок был беспокойным, крикливым, плохо спал. До трех лет часто болел ОРВИ. В развитии не отставал, говорить начал после 2 лет, отмечались дефекты звукопроизношения (неправильно произносил звуки **р-л**, **с-ш**). В детском саду — постоянные «простуды», пневмония. С раннего возраста страдает аллергией. Со слов родителей, сын в раннем возрасте во время еды и при рисовании пользовался левой рукой. Постоянно его поправляли. Воспитательница в детском саду также следила за тем, чтобы Леша брал ложку, карандаш в правую руку. Переучивание проходило с трудом, мальчик очень не любит рисовать, лепить. К моменту поступления в школу рисовал, писал печатными буквами правой рукой (родители и особенно дедушка за этим строго следили), но, несмотря на усиленные занятия, читать так и не научился.

Характер трудностей. Трудности обучения стали явными с первых дней поступления в школу, когда надо было осваивать навык письма. Леша плохо запоминал правописание письменных (курсивных) букв, особенно трудно было ему понять, как писать отдельные элементы, куда вести руку, где делать «петельку». Работал очень медленно, долго думал «с чего начать», «куда делать поворот» и, конечно, не успевал за другими детьми. В письме все чаще

стали появляться так называемые оптические ошибки в буквах, сходных по написанию. С такими же трудностями мальчик столкнулся и при освоении навыка чтения: угадывает, читает медленно, теряет строку, не может пересказать и часто не понимает прочитанное. Учительница была недовольна успехами Леши. «Не старается, в тетрадях грязь, неправильно пишет буквы, делает все очень медленно», — жаловалась она родителям, которые уже забыли, да и не придавали значения тому, что в свое время переучили ребенка, требуя, чтобы он все делал правой рукой, а не левой. Естественно, они не сказали об этом и учительнице. Поэтому возникшие «вдруг» проблемы были для всех неожиданными.

Динамика трудностей. Неуклонное нарастание трудностей по мере усложнения и увеличения объема и темпа письма и чтения. Мальчик тяжело переживал свои неудачи, но, несмотря на дополнительные занятия с педагогом, ситуация осложнялась. В то же время родители не ругали Лешу за его неудачи, а, наоборот, успокаивали, старались помочь. К концу первого полугодия появились вялость, жалобы на усталость, головные боли. Леша категорически отказывался писать, плакал, заранее «знал, что у него все равно не получится». Особенно ухудшилось состояние в феврале после перенесенной пневмонии (пропустил месяц), стал «капризным», раздражительным, долго засыпал, спал беспокойно.

На момент обследования (в конце III четверти) ребенок вялый, пассивный, жалуется на усталость, головные боли, считает, что он «самый плохой ученик». Ручку сжимает очень крепко, даже рука дрожит, пишет чрезвычайно медленно, долго думает, вспоминает, «с чего начать и что делать дальше». Почерк неустойчивый, много исправлений. Смешивает оптически сходные буквы, не дописывает, много лишних штрихов, буквы растянутые, искаженные, выраженный тремор. Трудно прочитать написанное слово.

Чтение очень медленное, по слогам, угадывает их в тексте, переставляет слоги, новые трудные слова читает с ошибками.

Успехи по математике значительно лучше. Устно примеры и задачи Леша решает хорошо, однако при записи те же трудности.

В чем же причины школьных неудач Леши? Начнем с факторов риска, которые были явными еще до поступления в школу. Во-первых, отягощенный период раннего развития (патология беременности и родов у мамы, частые заболевания) и как следствие — нарушение в развитии нервной системы. Во-вторых, ситуация осложнилась переучиванием ребенка с левой руки на правую до школы, что усилило все проблемы.

Результаты углубленного тестирования показали, что у Леши недостаточно сформированы функции зрительно-пространственного восприятия, а также моторные функции. Только этого было бы достаточно для возникновения школьных трудностей, но переучивание сделало невозможным то, что могло быть трудным. Щадящим отношением родителей и правильной тактикой учителя серьезных проблем можно было бы избежать. В этом случае мы отмечаем лишь неврозоподобные расстройства (вялость, плохой сон), которые свидетельствуют о нарушении психического здоровья у переученного леворукого ребенка. В таких случаях часто возникает вопрос: стоит ли опять переучивать, чтобы ребенок все-таки научился писать левой рукой? Ответить на этот вопрос однозначно — сложно, так как возможность ребенка дважды переучиваться связана со многими факторами, и прежде всего с общим развитием моторики, координации движений. У Леши моторные функции недостаточно сформированы, и «обратное» переучивание будет очень сложным и может привести к писчему спазму. Переучивание леворукого ребенка, даже если внешне все спокойно, почти никогда не проходит бесследно. В то же время взрослые часто говорят: «Я знаю переученного левшу — ничего особенного с ним не произошло» или «Меня переучили, ничего страшного».

Мы приведем выдержку из письма 35-летней женщины, которая закончила институт, работает преподавателем английского языка. Но она живет «с огромным чувством вины... непонятной, но постоянной вины за то, что часто плачу, за то, что слишком ранимая... за то, что нитки сматываю «по-турецки» и белье выжимаю «не как все люди»... На правой руке у меня был писчий спазм, кисть, пальцы горели огнем, рука не могла писать». Это пример того, как даже внешне благополучная ситуация трагична по сути.

Обычно в младшем дошкольном возрасте родители и воспитатели редко обращают внимание на то, какая рука у ребенка ведущая. Начинают замечать это, когда ребенок начинает больше рисовать, учится писать, более активно действует одной из рук (обычно в 4—5 лет). Быстро замечают леворуких в семьях с так называемой наследственной леворукостью. Чаще всего именно в этих семьях тревожатся, замечая, что еще один леворукий появился; и нередко именно в таких семьях стараются переучить ребенка еще до школы.

Чем руководствуются в этом случае родители? Скорее всего, хотят оградить своего ребенка от тех трудностей, с которыми столкнулись сами в школе.

Так, родители леворукого Алеши, обратившись к нам за консультацией, рассказали, что в их семье леворукость передается по мужской линии: леворуким был дедушка, его переучивали, и выучился он писать (правда, очень плохо...) только к десяти годам. Плохо с письмом было и у папы — почерк до сих пор ужасный, одно спасение — диктофон и машинистка... Алешу начали переучивать буквально с рождения, а кончилось дело тем, что он вообще перестал брать в руки карандаш. И старался все, что можно, делать двумя руками — чтобы взрослые не придирались. Родители все же настояли, чтобы Алеша учился писать правой рукой. И когда они обратились к нам, Алеша уже был во втором классе. Правой он писал плохо, но что-либо изменить, учитывая состояние нервной системы ребенка, было уже невозможно...

Бывает и так, что о леворукости ребенка не знают ни учитель, ни родители. И долго бьются, не понимая, почему ребенок никак не может научиться писать правильно, красиво и без ошибок, пока не догадаются посоветоваться со специалистами.

Вите 8 лет. Он учится во втором классе. Пишет плохо, очень медленно, ряд букв с зеркальным отображением. Трудности письма начались с самого первого дня. Во втором классе прибавилось большое количество ошибок (пропуски, замены), почерк еще ухудшился. И трудности уже не только с письмом, но и с чтением... Тестирование показало: Витя — типичный леворукий, да и папа у него леворукий, тоже переученный. Переучивать Витю начали лет с трех, и к школе он уже привык держать карандаш в правой руке. Но даже сейчас, при тестировании, выполняемые левой рукой линии были более точными, ровными, все движения левой выполнялись без затруднений, а правой — с прикушенным от усердия языком. Учительница не знала, что Витя леворукий, и считала причиной трудностей «нежелание, неусидчивость» ребенка. Мама тоже не связывает состояние ребенка и трудности обучения с переучиванием. А состояние ребенка должно было тревожить родителей: и подавленное настроение, и повышенная утомляемость, и нарушение сна, и тревожность, и запинки в речи, при волнении переходящие в заикание. Все признаки невроза. Трудности обучения были комплексными, фактически мальчик не осваивал программу обучения.

Более детальное обследование показало: именно переучивание стало тем камнем преткновения, вокруг которого выросли все трудности и в итоге – невроз. Конечно, переучивать Витю вторично было нельзя, но, по мнению родителей и учительницы, это был последний шанс: речь шла о переводе ребенка во вспомогательную школу. Никому не пришла в голову мысль обратиться к врачу, посоветоваться с психологом. Решили действовать на свой страх и риск. И в один прекрасный день Вите велели взять ручку в левую руку и писать только левой. И тут начались новые неожиданности: у ребенка появилась дрожь в руке – когда он брал ручку, чтобы писать. Пробовали давать ручку в правую руку – тоже дрожь, и настолько сильная, что писать невозможно. Пробовали вместо ручки давать фломастер – то же самое, карандашом он писал совершенно спокойно! И именно это вызывало гнев и раздражение матери, совершенно уверенной, что ребенок «притворяется», «делает все специально», «просто безобразничает». Витя и раньше был плаксивым, раздражительным, неусидчивым, жаловался на усталость, головные боли – а теперь раздражительность усилилась, появилось ночное недержание мочи; при каждой очередной попытке письма ему стало судорогой сводить пальцы. Вот только тогда родители обратились за помощью к врачу. Оказалось: время для педагогической коррекции упущено, ребенка нужно серьезно лечить, так как у него тяжелое нервное заболевание – *писчий спазм*. Лечили мальчика долго, почти целый год. Мы наблюдали за ним до седьмого класса: писал он все-таки правой рукой, но плохо, медленно, а когда сильно уставал или нервничал, это были просто каракули.

Такой грустный пример – иллюстрация неправильной тактики обучения и отношения к леворукому ребенку. Ведь писчий спазм – вид невроза; а повторная смена руки была одной из причин его возникновения.

Именно поэтому решение об «обратном» переучивании лучше не принимать без консультации со специалистами. Ради сохранения здоровья лучше смириться с плохим почерком, а остальные показатели успеваемости улучшатся, как только нормализуется состояние ребенка.

Вопрос о «смене руки» может положительно решаться только в том случае, если до школы ребенка переучивали, и он привык пользоваться правой рукой, но еще не учился в школе, не

начинал систематически писать. Или, в крайних случаях, в самые первые школьные дни!

Вот один такой случай. Мама шестилетней первоклассницы Шуры обратилась к нам в октябре. Шура с большим трудом осваивала буквы, многие из них писала с трудом, а некоторые «задом наперед». Девочка скована, при письме задерживает дыхание, сильно сжимает ручку и держит ее неправильно. Нет ни одной ровной линии; сильно нарушены и пропорции букв. В то же время на доске мелом пишет левой рукой — и получается неплохо. На Шурину леворукость обратили внимание очень рано: в семье леворукие и мама и папа. Папа все делает левой рукой, но пишет правой; а мама все делает правой рукой, но ее долго и трудно переучивали. Помня о своих собственных трудностях, мама требовала, чтобы девочка действовала только правой рукой, даже наказывала за непослушание. Годам к пяти Шура привыкла работать правой; но уже при тестировании стало ясно — качество различных двигательных действий левой рукой лучше. А вот качество письма оказалось одинаковым при работе и правой, и левой рукой (но писать-то ее учили не левой, а правой!). Так как навык письма еще не сформировался, не поздно было сменить руку. Поначалу «необученность» левой руки сказывалась (ее ведь не тренировали...), но постепенно все наладилось.

Мы уже подробно рассказывали о нарушениях психического здоровья детей, связанных с дискомфортом, давлением учителя и родителей, конфликтами, трудностями обучения, но специалисты считают, что неврозы переученных леворуких детей имеют свои особенности. Поэтому мы считаем необходимым рассказать о них более подробно.

При **астеническом неврозе** заметны повышенная утомляемость, быстрая истощаемость нервной системы, резкое снижение работоспособности. Фактически дети могут активно работать только на первых двух уроках, а затем пробудить их внимание очень трудно; зато возникает или усиливается двигательная расторможенность. Домашнее приготовление уроков обычно затягивается, а результаты чаще всего неудовлетворительные. С особенным трудом выполняются письменные задания: почерк неустойчивый, буквы разной величины, разного наклона, не соблюдается строка, много дополнительных штрихов, исправлений. А повторное переписывание только ухудшает результаты (на это стоит обратить особое внимание).

У мальчиков и девочек невроз может проявляться по-разному. Для мальчиков более свойственны расторможенность, неусидчивость, двигательное беспокойство. А для девочек более характерны пониженный фон настроения, вялость, плаксивость.

У леворуких детей нередки **школьные страхи** – перед неудачами в школе, перед письменными работами. Дети считают такие страхи вполне обоснованными и не стремятся их преодолеть. Описаны даже ночные кошмары, которые преследуют леворуких детей, особенно при переучивании. Им снится, будто их душат тетрадки; они боятся снов, в которых в преувеличенном виде повторяются дневные неприятности. Утром они встают вялыми, неотдохнувшими, капризными...

У леворукого ребенка при переучивании может возникнуть **невроз навязчивых состояний** – как правило, в семьях, где родители тревожно относятся к леворукости и считают, что она может послужить препятствием в дальнейшей жизни и выборе профессии. Если родители заставляют детей выполнять все действия правой рукой, дети могут слушаться и стараться, но это им плохо удается. Родители видят в этом непослушание, каприз, упрямство и наказывают, а если еще учитель не только требует писать правой рукой, но и снижает оценки за качество письма и за медлительность, у детей появляется тревожное ожидание неудачи, а в дальнейшем – навязчивые мысли о своей неполноценности.

При переучивании леворуких часто встречается и **невротический энурез** (недержание мочи). В большинстве случаев отмечается только ночной энурез; но подобные проявления могут быть и днем. Энурез, как правило, вызывает чувство вины, страх, неизбежность наказания. Так ко всем проблемам, связанным с переучиванием и школьными неудачами, прибавляются еще и эти неприятности... Еще больше снижается работоспособность, ребенок не может сосредоточиться – образуется тот порочный круг, разорвать который могут только взрослые – следуя рекомендациям психолога и врача.

У переученных леворуких может появиться и **невротическое заикание**; оно усиливается после напряженного выполнения письменных заданий правой рукой. Это обстоятельство отчетливо проявилось при сравнении речи этих детей, записанной на магнитофон до и после выполнения соответствующих заданий. Особенно заметно заикание в школе; в привычной до-

машней обстановке оно обычно слабеет. Заикание может сочетаться со страхами, энурезом, тиками.

Невротические тики (мигание, облизывание губ, наморщивание лба, подергивание носом) редко вызывают беспокойство родителей, а учитель чаще всего принимает их за кривляние, дурачество. Следует помнить, что сам ребенок не контролирует эти движения, они непроизвольны. Насмешки и передразнивания одноклассников, раздраженное одергивание учителя, замечания родителей осложняют ситуацию, навязчивые движения закрепляются, ребенок начинает стесняться сам себя, становится раздражительным. Тики непосредственно не связаны с выполнением письменных заданий правой рукой, но усиливаются, когда ребенок устает, нервничает.

Известны (хотя, к счастью, и редки) в младшем школьном возрасте случаи проявления **истерических неврозов**, также возникающих в результате насильственного переучивания. Истерический невроз может дать о себе знать в форме истерической слепоты: дети жалуются, что не видят тетрадей, а один ребенок заявлял, что не может найти школу. Перед уходом в школу и перед контрольными может возникать рвота, возможны и психомоторные припадки: дети с громким плачем падают навзничь, беспорядочно колотят по полу руками и ногами...

Напомним еще раз наиболее часто встречающиеся невротические проявления у переученных левшей:

- нарушения сна;
- нарушения аппетита;
- головные боли (боли в животе);
- страхи;
- энурез;
- заикание;
- тики, навязчивые движения;
- повышенная возбудимость, раздражительность;
- укачивание в транспорте;
- повышенная чувствительность к жаре, духоте, запахам;
- двигательное беспокойство, неусидчивость;
- вялость, заторможенность.

Во всех случаях, когда эти особенности отмечаются у детей, не стоит ждать, что все пройдет само собой. Но и не стоит заниматься самолечением, слушать советы «знающих» людей. Необ-

ходимо обратиться за консультацией к врачу-психоневрологу или педиатру.

Мы не рассматриваем подробно тактику работы с леворукими детьми при трудностях обучения, так как тактика работы при специфических школьных проблемах зависит от характера этих проблем и является общей как для праворуких, так и для леворуких детей.

Школьные трудности гиперактивных детей

Гиперактивность (повышенная, чрезмерная активность) детей и связанные с ней нарушения поведения – совсем не редкая причина не только недовольства учителей и родителей, но и серьезных школьных проблем, возникающих у этих детей с первых дней обучения. В последние десятилетия, по различным данным, дети с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) составляют от 2,2 до 28% детских популяций в разных странах. В России – от 4 до 34%, в США – от 4 до 20%, в Великобритании – 1–3%, в Италии – 3–10%, в Китае – 1–3%, в Австрии – 7–10%. Столь широкий разброс данных связан прежде всего с тем, что в настоящий момент в мире нет специфических методов четкого и достоверного выявления этого синдрома. Особой проблемой до сих пор остается объективная диагностика СДВГ. В настоящее время этот синдром диагностируется при использовании специальных опросников, включающих очень субъективную и не всегда адекватную характеристику поведения ребенка. Например, разные родители и учителя (в силу своих психологических особенностей) будут по-разному отвечать, например, на такие вопросы: «не слушает то, что ему говорят», «часто и легко отвлекается» и т.п.

Кроме того, проявления СДВГ (невнимательность, гиперактивность, импульсивность) сходны с нарушениями поведения другой природы. За двигательной расторможенностью, импульсивностью и невнимательностью могут стоять совершенно разные состояния и заболевания. Специалисты считают, что СДВГ необходимо отличать от специфических нарушений обучения (нарушения чтения, письма и др.), астенических синдромов на фоне соматических заболеваний, болезней щитовидной

железы, олигофрении легкой степени, психиатрических расстройств. Кроме того, существует группа детей, чьи индивидуальные особенности темперамента могут быть сходны с СДВГ, но не сопровождаться нарушениями внимания.

Субъективизм оценок, на основе которых ставится диагноз СДВГ, может определять и гипер- и гиподиагностику синдрома, кроме этого, подобная диагностика не позволяет выявить механизмы нарушений поведения, организации деятельности и когнитивного развития детей. Ситуация осложняется тем, что информированность специалистов системы образования и родителей о синдроме дефицита внимания, о его причинах, механизмах и мерах эффективной помощи детям чрезвычайно низка. Так, по данным Института возрастной физиологии, лишь 14% педагогов, 9% воспитателей, 46% психологов и 17% родителей имеют некоторые сведения (то есть слышали о том, что такое заболевание есть), но лишь 4% педагогов, 0,5% воспитателей и 5% родителей знают, как проводится диагностика СДВГ.

Самыми важными являются результаты этого же исследования, показавшие, что считают возможной и знают варианты коррекции только 4% педагогов, 0,5% воспитателей (а наиболее эффективной педагогическая коррекция может быть именно в дошкольном возрасте) и 3% родителей. Однако, и это следует отметить особо, большая часть педагогов, воспитателей и родителей считают, что при СДВГ необходимо медикаментозное лечение. Такие представления фактически снимают с педагогов и воспитателей ответственность за психолого-педагогическую поддержку, сопровождение и использование мер помощи этим детям.

Гиперактивность чаще всего сочетается с трудностями концентрации внимания, импульсивностью, неустойчивостью настроения. Сочетание этих характеристик и дает общее, но не очень четкое определение — «нарушение поведения».

Главный вопрос, на который хотели бы получить ответ и педагоги, и родители «непоседливых», «невнимательных», «непослушных» детей, — «не хочет» или «не может» ребенок вести себя так, как требуют этого взрослые. Именно от ответа на этот вопрос чаще всего зависит отношение к ребенку, к его «выходкам» и проблемам. К сожалению, больше 70% родителей и 80% педагогов считают, что ребенок **должен** «быть послушным», **должен** «уметь себя вести», **должен** быть внимательным, стара-

тельным и т.п. Причем «послушание» (которое понимается как беспрекословное подчинение требованиям взрослых) — самое важное в поведении ребенка, то, на что обращают внимание взрослые. Тихий, малоактивный, сидящий часами со своими игрушками ребенок не мешает и, как правило, не вызывает тревоги, несмотря на то что у него может быть немало проблем, а вот шумный, беспокойный, много говорящий, постоянно требующий внимания — утомителен, нередко раздражает взрослых и вызывает беспокойство. Особенно сложно этим детям в коллективе, при четко организованном режиме и системе достаточно жестких требований. Как правило, это так называемые «не садовские» дети, так как редко какой воспитатель готов буквально держать за руку целый день неугомонного малыша, не оставляющего в покое сверстников и ни минуты не сидящего спокойно. Почти непреодолимые трудности возникают, когда такой ребенок начинает заниматься в группе по подготовке к школе, в дошкольной гимназии или учиться в школе.

Мы приведем несколько примеров. Денису 6 лет 4 месяца, два месяца назад его привели в подготовительную группу дошкольной гимназии. Педагог и психолог, проводившие собеседование, не могли не обратить внимание на то, что их вопросы не очень интересуют ребенка, зато он сам подробно рассказывает о том, что он знает (автомобили, их марки, отличия, преимущества и т.п.). Он расспрашивает обо всем, перескакивая с одного на другое (ответ не важен), ни секунды не сидит на месте, старается осмотреть и потрогать все, что вокруг. В том числе очки психолога, лежащие на столе, привлекли его внимание: «Это твои?» — «Да, положи, пожалуйста, их на место». — «А мне интересно через них посмотреть», — сказал Денис, надевая очки. Уже через минуту он оставил очки и стал, задавая массу вопросов, разглядывать рисунки детей, висевшие на стене.

Денис знал буквы, уже неплохо читал, считал, но его с трудом удалось уговорить продемонстрировать свои умения. Мама и бабушка, которые привели его, считали такое поведение «баловством». Ребенок фактически жил с бабушкой, но его воспитанием занимались няни. «Хорошую няню, — жаловалась мама, — найти невозможно. Два-три месяца, и уходят, не знают, как обращаться с детьми. А с некоторыми Денис отказывался даже оставаться».

По словам мамы, «Денис очень любит детей, но они его обижают, он сердится, злится, иногда дерется, но учиться очень хочет и обещал, что будет себя хорошо вести». Но все обещания оказались трудновыполнимыми.

На занятиях он постоянно переключался с одного вида деятельности на другой (хотя, как заметила учительница, «схватывал все на лету»), вертелся, вставал, ходил по классу, мог взять у другого ребенка книгу, карандаш, задавал педагогу вопросы, не относящиеся ни к заданию, ни к занятию, «минут через 5—7 просто не мог работать, приходилось садиться рядом, чтобы хоть как-то его угомонить».

Самой большой проблемой было письмо (детей учили писать только печатные буквы). Оказалось, что Денис «не любит рисовать», ручку и карандаш держит в кулаке, зажимая тремя пальцами. Движения скованы, рука очень напряжена, а линии неровные. Первые несколько букв даже в своем имени Денис писал, старательно выводя каждую линию, но все имя «красиво» не получалось, и он мог все перечеркнуть, просто отказаться от работы («не хочу») или искать какие-то предлоги заняться чем-то другим.

В перерывах между занятиями «носился, как угорелый, всех задергал». Через два месяца Дениса попросили забрать, так как учительница испробовала, казалось, все меры: «и по-хорошему, и по-плохому». Иногда она терпела его «выходки», иногда делала бесконечные замечания, наказывала, стыдила, жаловалась родителям. Родители в свою очередь тоже принимали меры: лишили прогулок и не разрешали смотреть «видик», не покупали новых игрушечных автомобилей, требовали, чтобы выполнял дома все задания, которые не сделал в классе. Занятия превращались в крик, слезы и новые наказания. Денис обещал исправиться, но на следующий день все начиналось сначала. Испробовав, по их мнению, все, взрослые решили наказать Дениса «молчанием», с ним перестали разговаривать, и на второй день он сбежал из дома. По счастью, его быстро нашли, так как сбежал он к одной из своих бывших нянь.

Разберем еще один пример, и на этих примерах попробуем проанализировать очень похожие ситуации у невнимательного, непоседливого дошкольника и школьника-первоклассника.

Федор пришел в школу с мамой и папой первого сентября. Родители были вместе с сыном в зарубежной командировке, и знакомство учительницы с новым учеником состоялось только на первом уроке. Короткий рассказ мамы: «Все умеет: и читать, и писать, и считать, но не любит, ленится. Очень живой ребенок, активный, непоседливый и обидчивый» — насторожил, такие ученики бывают в каждом классе, и работать с ними нелегко.

Федя был достаточно рослым, и его посадили за четвертую парту, однако уже через урок пришлось пересадить его за первую, поближе к педагогу, так как он мешал другим детям, пытался с ними поговорить, разными способами привлекал их внимание. Ребенок требовал постоянного внимания, иначе и сам не работал, и отвлекал тех, кто сидел рядом.

Прошло 3 месяца. Дни, похожие один на другой, превращались в «хроническую борьбу» с рассеянностью, нежеланием внимательно работать, доводить работу до конца, правильно выполнять задания, плохим поведением на уроках физкультуры и на переменах (постоянные конфликты со сверстниками, даже драки). После перемены долго не мог успокоиться: волосы взъерошены, глаза блестят от возбуждения. Замечания учительницы — «Федя, не крутись», «Федя, помолчи», «Федя, не мешай» — мальчик словно не слышал. Классные задания выполнены частями (где-то только начало, где-то нет конца). Буквы большие, штрихи неровные, разной высоты, наклона похожи на каракули, много исправлений и ошибок (пропусков, недописываний). Читает быстро, но часто словно пытается угадать, поэтому нередко додумывает содержание того, что читает. Сложно с математикой — приходится несколько раз объяснять условие задачи (если читает сам — «все непонятно»).

Нельзя сказать, что учительница была очень терпелива. Федя не просто мешал ей спокойно работать в классе, ее раздражала его небрежность, неаккуратность, постоянное «забыл», «не знал». Чем больше она сердилась, тем несноснее, по ее мнению, становился ученик, у него резко менялось настроение, он мог швырнуть книгу, разорвать тетрадь, оттолкнуть и учительницу.

Дома, по рассказам мамы, «борьба продолжалась», однако все попытки заставить ребенка не крутиться, аккуратно писать, взять себя в руки и т.п. не имели успеха. Все начиналось с увещеваний и уговоров, но заканчивалось криком или ремнем. Заключения родителей и учительницы почти полностью совпали: «Неуправляемый ребенок, все делает назло, с ним невозможно работать».

Действительно, и в первом, и во втором случаях ситуация непростая, но достаточно типичная для довольно большой группы детей, **поведение которых характеризуется невнимательностью, отвлекаемостью, гиперактивностью, импульсивностью**. Этот комплекс поведенческих реакций выделяется специалистами как специфическое нарушение психического здоровья — «синдром дефицита внимания с гиперактивностью» (СДВГ). Это значит, что **ребенок не не хочет, а не может изме-**

нить свое поведение по желанию взрослых, и поэтому необходима специальная тактика работы, подхода к такому ребенку, а иногда и лечение, помогающее справиться с проблемами.

В приведенных примерах можно отметить проявление почти всех симптомов невнимательности, гиперактивности и импульсивности. Однако только врач может поставить диагноз «синдром дефицита внимания с гиперактивностью». Он же может выделить форму этого расстройства – сочетание гиперактивности и нарушения внимания, преобладание гиперактивности и импульсивности или преобладание нарушения внимания.

Основные симптомы СДВГ – **нарушение внимания, гиперактивность, импульсивность**. Мы уже отмечали, что использование вопросников для диагностики СДВГ создает риск гипердиагностики. Почему? Во-первых, используются разные вопросники, и, несмотря на то что суть вопросов одна, ответы могут быть различными. Например, мы приводим три варианта формулировок, и в этих формулировках существенные различия.

Создается впечатление, что не слушает говорящего	Не слушает то, что ему говорят	Кажется непонимающим, занятым собственными мыслями
Избегает выполнения заданий, требующих продолжительного усилия	Имеет сложности в выполнении заданий, требующих длительной концентрации внимания	Кажется апатичным, не мотивированным на выполнение законченных заданий

Во-вторых, много зависит от особенностей тех взрослых, которые отвечают на вопросы. Кто-то спокойно относится к беготне и шуму, кого-то это раздражает и выводит из себя, кто-то внимателен и объективно оценивает состояние ребенка, а кто-то обращает внимание только на то, что мешает, поэтому и ответы даже на одни и те же вопросы могут быть разными.

Мы приводим симптомы СДВГ в соответствии с классификатором МКБ-10 для того, чтобы педагог и родители имели представление об этих симптомах и не использовали для самостоятельной диагностики самодеятельные анкеты и тесты.

Симптомы невнимательности:

1. Недостаточно внимателен к деталям.
2. Трудности удержания внимания.
3. Создается впечатление, что не слушает говорящего.
4. Не может довести дело до конца.
5. Трудности организации выполнения задания.
6. Избегает выполнения заданий, требующих продолжительного усилия.
7. Теряет предметы.
8. Отвлекается на внешние раздражители.
9. Забывчив.

Симптомы гиперактивности:

1. Дрыгает руками или ногами, крутится.
2. Не может усидеть на месте, когда это требуется.
3. Носится и лезет куда-либо, когда это не разрешается.
4. Ему трудно тихо играть.
5. Всегда «заведен», «как будто внутри мотор».
6. Чрезмерно разговорчив.

Шесть или более этих симптомов должны проявляться у ребенка на протяжении не менее 6 месяцев в двух ситуациях, в разной обстановке (дома, в школе, в кружке и т.п.).

Симптомы импульсивности:

1. Выпаливает ответы.
2. Ему трудно ждать своей очереди.
3. Прерывает и вмешивается.

Шесть и более симптомов гиперактивности и импульсивности также должны проявляться в течение не менее 6 месяцев в разных ситуациях и в разной обстановке.

Необходимо заметить, что речь идет о таких симптомах, которые характерны для ежедневного, постоянного поведения ребенка. Иногда такие нарушения поведения, конечно же, могут быть у каждого ребенка, например, после болезни может отмечаться нарушение внимания, сильное функциональное напряжение может закончиться эмоциональным взрывом, неожиданной, неадекватной реакцией, которую можно принять за импульсивность. Утомление на начальных этапах, как правило, связано с двигательным беспокойством, неусидчивостью и т.п. **Однако все это временные (ситуативные) проявления нарушений поведения, а у детей с СДВГ эти проявления часты или постоянны.**

У старших дошкольников – детей 5–6 лет – еще недостаточно хорошо развито произвольное внимание (внимание на определенном объекте, предмете, задании в соответствии с инструкцией), но по мере взросления произвольное внимание становится более устойчивым. Ребенок быстрее и активнее «настраивается» на предстоящую деятельность и не отвлекается в процессе выполнения. Однако у детей с СДВГ процессы организации внимания нарушены.

Нарушение концентрации внимания является причиной трудностей выполнения любых учебных заданий. Как показывают наши примеры, дети с СДВГ способны сохранять внимание не более нескольких минут. В то же время дети с СДВГ во время любимых занятий и игр, с которыми им удается успешно справляться, могут удерживать внимание и заниматься любимым делом достаточно длительное время. Именно на это указывают взрослые, когда говорят: «Может же, когда хочет». Может, но не только потому, что хочет, а потому, что деятельность по силам, позволяет почувствовать успех, удовольствие. Подобная «избирательность» внимания, по-видимому, связана с мотивацией и удовольствием от этой деятельности. Удовольствие, удовлетворение являются важным фактором организации психической деятельности ребенка, оказывают на нее стимулирующее влияние. Хуже всего гиперактивные дети выполняют задания, которые кажутся им скучными, неоднократно повторяющимися, трудными, не приносящими удовлетворения и не подкрепляемыми поощрениями. Неудачи и неудовлетворение фактически разрушают внимание.

Наряду с трудностями организации внимания детям с СДВГ свойственна отвлекаемость, они отвлекаются на любые, даже не имеющие прямого отношения к ребенку, раздражители, которые встречаются ему непосредственно в ходе выполнения того или иного задания. Звук телевизора, кошка, которая прыгнула на колени, пришедший с работы папа – о любом задании ребенок тут же забывает. То же самое происходит на уроке – любое слово соседа по парте, шелест страниц за спиной, ветер за окном отвлекают ребенка, а вновь сосредоточиться очень сложно.

Гиперактивность детей с СДВГ проявляется в чрезвычайной подвижности – они постоянно бегают, крутятся, пытаются куда-то забраться, неспособны усидеть на месте. Гиперактивность – не просто избыточная двигательная активность ребен-

ка днем, но также беспокойство, посторонние движения во время выполнения заданий, требующих усидчивости (ерзает на стуле, не в состоянии удержать неподвижными руки и ноги), но она может отмечаться даже во сне. Очень часто чрезмерная двигательная активность сочетается с деструктивным поведением – в школе они могут мешать учителю и провоцировать нарушение поведения одноклассников.

Импульсивность наблюдается у гиперактивных детей как в разнообразных повседневных ситуациях, так и при выполнении учебных заданий. На занятиях им трудно ждать внимания учителя, разрешения высказаться, они перебивают других, порой невпопад отвечают на вопросы, не выслушав их до конца. Они тянут руку, желая, чтобы их спросили, не дослушав вопроса и часто не зная правильного ответа. Из-за импульсивности дети с СДВГ склонны к травматизации, так как нередко совершают опасные действия, о последствиях которых не задумываются.

Проблемы во взаимоотношениях со сверстниками и педагогами также характерны для детей с СДВГ. Они более разговорчивы, чем другие дети, и более склонны к началу социальных взаимодействий. Между тем они часто неадекватны, не понимают ситуации, обижаются и злятся, считая, что с ними не хотят дружить, играть, водиться. Поведение таких детей непредсказуемо, и общение со сверстниками затруднено из-за конфликтности и неуравновешенности. В наших примерах и у Дениса, и у Федора есть проблемы в общении со сверстниками, несмотря на то что они хотят общаться, легко идут на контакт.

И педагоги, и родители часто задают вопрос: «Действительно ли дети с СДВГ отстают в развитии?» На этот вопрос с уверенностью можно ответить – нет, но... взрослые должны понимать и учитывать особенности этих детей и при подготовке к школе, и в процессе обучения. Большинство детей с СДВГ имеют хорошие и даже высокие интеллектуальные способности, но во время занятий и уроков им сложно справиться с заданиями, не потому что они не способны их выполнить, а потому что испытывают трудности в организации деятельности. Наблюдения показывают, что эти дети довольно быстро выключаются из процесса выполнения задания. Письменные работы детей с СДВГ выглядят неряшливо, в них много исправлений, ошибок, которые являются результатом невнимательности, невыполне-

ния указаний учителя или попросту угадывания. Обычно педагоги и родители считают эти ошибки «глупыми», возникающими из-за нежелания быть внимательным, отсутствия старания. Основания для таких выводов на первый взгляд есть, так как иногда эти дети способны очень хорошо справляться с заданиями. В то же время бесконечное одергивание, напоминания: «не отвлекайся», «старайся» не приносят пользы.

! Ребенок с СДВГ показывает лучшие результаты работы в спокойной обстановке, при отсутствии отвлекающих моментов, при индивидуальной работе в собственном темпе, при индивидуальном объяснении задания. Но даже в этих случаях эффективная работа кратковременна.

Если не учитывать особенности организации деятельности гиперактивных детей, то уже к середине первого учебного года навыки чтения и письма у этих детей значительно ниже, чем у их сверстников, хотя читать и писать они чаще умеют еще до школы. Обычная характеристика учителей в этих случаях: «Может учиться лучше. Не старается, ленится». Действительно, у этих детей может быть очень высокий интеллектуальный потенциал, и они будто не хотят его использовать. Предполагается, что основой для развития этих трудностей при СДВГ являются нарушения организации деятельности, несформированность зрительно-пространственного восприятия, нарушения в развитии моторных функций. Достаточно яркий пример в этом отношении Денис. Нарушение внимания в сочетании с несформированностью моторных функций создает серьезные проблемы уже на этапе подготовки к письму.

Действительно, у «невнимательных непосед» много проблем: их часто неуместная избыточная активность, нарушения внимания, проблемы во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, трудности обучения.

Особенно сложны и для взрослых, и для сверстников непредсказуемые перепады настроения, мгновенный переход от смеха к слезам, вдруг возникающее раздражение, агрессия. «Нужно быть всегда настороже, – рассказывает мама такого ребенка, – не знаешь, чего ждать от него в следующую минуту. Это настолько угнетает меня, что я боюсь с ним оставаться». Непонимание взрослых, неумение разрядить обстановку, снять напряжение – основание для затяжных конфликтов, накапливающееся раздражение взрослых приводит к то-

му, что ребенка отвергают и он сам чувствует себя ненужным, нежеланным.

Дома эти дети нередко страдают от постоянных сравнений с послушными и спокойными сверстниками, братьями и сестрами. Такое отношение должно, казалось бы, снижать самооценку ребенка. И действительно, гиперактивные дети предпочитают не оценивать себя как ученика (здесь у них слишком явные неудачи), но в целом, как показывают исследования психологов, самооценка у этих детей неадекватно завышена. Поэтому сетования взрослых на «плохое поведение» не дают эффекта, так как сам ребенок не осознает этого. В то же время за первые годы учебы (если ребенку не оказывается специальная педагогическая и психологическая помощь, даже если снижается гиперактивность), накапливаются трудности обучения и проблемы социально-психологической адаптации, что приводит к значительным проблемам в подростковом возрасте. Кроме того, сохраняется дефицит внимания и все связанные с этим проблемы организации деятельности.

Причины и механизмы проявлений СДВГ специалисты обсуждают и исследуют более 200 лет, в конце 60-х годов XX века был введен термин «минимальная мозговая дисфункция» (ММД) для обозначения этого синдрома, но это был слишком общий и расплывчатый диагноз. Исследования СДВГ продолжаются, и пока нет единой точки зрения ни на происхождение, ни на механизмы возникновения СДВГ (это наглядно демонстрирует схема, которую мы приводим на рис. 29).

В качестве одной из ведущих причин СДВГ рассматриваются **нарушения в развитии центральной нервной системы, связанные с последствиями поражений мозга ребенка** в результате родовой патологии (черепно-мозговых травм, асфиксии), а также влиянием вредных факторов во время беременности, таких, как алкоголь, некоторые лекарственные препараты, курение. При сравнении детей с СДВГ со здоровыми сверстниками у них чаще выявляются тяжелые заболевания мамы во время беременности, токсикозы, переношенная беременность, длительные или стремительные роды, а также тяжелые заболевания, травмы ребенка на первом году жизни. Важно заметить, что часто это минимальные, трудно диагностируемые при обычном неврологическом обследовании последствия органического поражения мозга.

Рис. 29. *Причины, проявления и механизмы СДВГ*

Есть сторонники **генетической природы СДВГ**. Основанием для этого являются семейные исследования, показывающие, что у ребенка с СДВГ прямые родственники также имеют в истории развития СДВГ. Например, при обследовании 59 семей, в которых есть дети с СДВГ, и 41 семьи со здоровыми детьми, оказалось, что 20% родителей в первой группе также имели признаки СДВГ в детстве, а во второй группе таких родителей было только 5%. Исследования близнецов также дают основа-

ния для предположений о генетических влияниях, однако механизм этих влияний пока не известен.

Существует гипотеза, связывающая наблюдаемые у детей с СДВГ нарушения внимания с несформированностью или нарушениями процессов активации. Причем при этом могут быть разные варианты этих нарушений.

П е р в ы й — активация, связанная с избыточной стимуляцией. В этом случае внимание нарушено, потому что ребенок не в состоянии «отфильтровать» поступающую информацию, внешние стимулы, выделить главное, наиболее значимое. В этом случае существует недостаток регулирующих, контролирующих влияний, именно поэтому ребенок быстро отвлекается.

В т о р о й — недостаточность самих процессов активации, низкий уровень реакции ребенка на внешние стимулы, что тоже проявляется как нарушение внимания и организации деятельности.

Проводимые нами исследования функционального созревания различных структур мозга объясняют эти различия, а специальная ЭЭГ-диагностика помогает понять, какой тип организации деятельности характерен для того или иного гиперактивного ребенка. Почему это важно? Потому что разный тип незрелости регуляторных систем мозга требует различной тактики помощи ребенку.

Понимание этих механизмов и выделение их особенностей очень важны и представляют интерес не только для исследователя, но и для родителей и педагогов. От того, каков механизм нарушения внимания, зависит и выбор тактики работы с ребенком. В первом случае наиболее эффективны будут меры, способствующие снижению потока одновременно поступающей информации. Полезны ограничение любого «шума», мешающего деятельности, способы и средства, усиливающие регуляцию и контроль. Во втором случае необходимо своеобразное «подстегивание», активизация деятельности разными способами и средствами.

Очень интересны исследования последних десятилетий, связывающие гиперактивность с влиянием таких экологических факторов, как загрязнение окружающей среды свинцом. Одним из источников загрязнения окружающей среды свинцом являются выхлопные газы, поэтому проживание вблизи автомагистралей может быть фактором, предрасполагающим к

накоплению свинца в детском организме. Исследования, проведенные в Шотландии, показали и такую зависимость.

Теперь мы знаем, что существует много причин, определяющих беспокойство, невнимательность и импульсивность детей, однако правильно разобраться в особенностях поведения ребенка совсем не просто, поэтому и учитель, и родители должны уметь наблюдать за ребенком, уметь выделить наиболее сложные ситуации и знать, как ребенок ведет себя в разных ситуациях. Только тогда можно дать объективную оценку его поведения.

Нередко за общим — «плохое поведение» — учитель не может четко выделить конкретные проявления. Не может ответить на вопросы: «Как часто это проявляется? В каких ситуациях?» Не знает о поведении ребенка дома и дает такую же общую оценку: «Дома тоже ведет себя плохо, мама жалуется».

Мы рекомендуем и учителю, и родителям внимательно понаблюдать за ребенком хотя бы в течение недели и ответить на следующие вопросы анкеты.

АНКЕТА

	всегда	часто	иногда
1. Отмечаете ли вы в поведении ребенка:			
• двигательное беспокойство	☐	☐	☐
• невозможность усидеть на одном месте	☐	☐	☐
• трудность концентрации внимания	☐	☐	☐
• быструю истощаемость и отвлекаемость	☐	☐	☐
• трудности восприятия и понимания инструкции (задания)	☐	☐	☐
• хаотичность действий (неумение работать по плану)	☐	☐	☐
• трудность осознания ошибок в выполнении задания и их исправлений в ходе деятельности	☐	☐	☐
• болтливость	☐	☐	☐

	всегда	часто
• непонимание ситуации (каких чаще?)		
• импульсивность (в каких ситуациях чаще?)		

2. В каких ситуациях чаще проявляется «беспокойное» поведение?

• во время игр с детьми (на перемене)		
• во время занятий в школе		
• при приготовлении уроков дома		
• во время любимых занятий		
• на прогулке		
• в новой обстановке		
• при просмотре TV, видеопрограмм (фильмов)		
• в других ситуациях (каких?)		

3. Что вызывает

• обиду?		
• слезы?		
• гнев?		

4. Как ведет себя ребенок, когда сердится (недоволен):

• кричит		
• устраивает истерику		
• размахивает руками, топает ногами		
• ломает игрушки		
• рвет бумагу, книги		

	всегда	часто	иногда
• другое (что?)			
• плачет			
• замыкается, молчит			

5. Ваша реакция при нарушении поведения ребенка:

• беспокойство, волнение			
• не знаете, что делать			
• вызывает раздражение			
• вызывает желание закричать, наказать			
• выводит из себя, можете оскорбить, дернуть, ударить			

6. Как вы реагируете на беспокойное поведение ребенка?

• уговариваете			
• объясняете, что он плохо ведет себя			
• ставите в пример брата, сестру, друзей и т.д.			
• кричите			
• наказываете			
• говорите обидные слова			
• говорите, что не будете его любить			
• лишаете чего-то приятного			
• не разговариваете			
• требуете извинений			

	всегда	часто	иногда
7. Поощряете ли хорошее поведение чем-то?			
• хвалите, говорите, что довольны	☐	☐	☐
• сладким, вкусным	☐	☐	☐
• деньгами	☐	☐	☐
• подарками, игрушками	☐	☐	☐
• своим вниманием, лаской	☐	☐	☐
• чем-то другим	☐	☐	☐

Мы не даем способов оценки результатов анкеты. Эта анкета для того, чтобы помочь взрослым понять, объективно оценить и проанализировать ситуацию. Причем важно осознать не только поведение ребенка, но и адекватность реакции взрослых на его поведение. Мы расскажем о правилах работы с гиперактивными детьми, и тогда можно будет определить, что необходимо изменить в тактике общения с ребенком.

Все симптомы СДВГ начинают проявляться еще в дошкольном возрасте. До года эти дети «не дают ни минуты покоя», плохо спят, во время бодрствования крикливы, возбуждены, подвижны, нередко у них отмечается повышенный мышечный тонус (гипертонус). Они очень активно (чрезмерно) реагируют на любой звук, шум, свет. К 3 годам становится более явным дефицит внимания: ребенок не может сосредоточиться на игре по правилам, на деятельности, требующей концентрации внимания, даже интересную сказку трудно дослушать спокойно до конца, не легче досмотреть, не отвлекаясь, мультфильм. Ребенок по-прежнему чересчур активен, беспокоен, «крутится как юла».

В возрасте 3–5 лет отмечается и дефицит внимания, и гиперактивность, более четко проявляется неустойчивость настроения. Особенно сложны для детей занятия, требующие соблюдения определенных правил, структурированные по времени, темпу работы, смене видов деятельности (иногда именно в этих ситуациях родители и воспитатели замечают проблемы ребенка).

В 6–7 лет более четко проявляется неспособность к концентрации внимания, бесцельная двигательная активность, а неустойчивость и неадекватность реагирования становятся причиной школьных проблем. Очень интересны данные наших исследований, которые показывают, что все проявления гиперактивности (даже если они есть) в возрасте до года волнуют лишь 22% родителей, в возрасте от года до трех лет – 43% родителей, а в возрасте от трех до шести лет – почти 60% родителей. О чем говорят эти цифры? О том, что проявления гиперактивности становятся заметными и значимыми, влияют на отношение к ребенку после трех лет, когда появляются четкие требования к организации его деятельности и поведения.

К 10–12 годам гиперактивность, как правило, снижается, но недостатки концентрации внимания остаются и в сочетании с накопившимися школьными проблемами и вторичными личностными и неврозоподобными расстройствами (возникающими и из-за непроходящих школьных проблем, и постоянной негативной оценки взрослых) усиливают дезадаптацию ребенка.

Однако практика работы с такими детьми убедительно показывает, что компенсация подобных отклонений поведения возможна. При этом в некоторых случаях используется и медикаментозное лечение (но это сугубо индивидуальные варианты), которое должно строго контролироваться врачом при динамическом наблюдении за ребенком.

! В случаях, когда используется медикаментозное лечение СДВГ, необходимо внимательно следить за состоянием ребенка и дома, и в школе. Учитель должен знать о рекомендациях врача и вместе с родителями контролировать состояние ребенка.

Не всегда невнимательность или гиперактивность ребенка связаны с СДВГ.

Если нарушения поведения возникли на более поздних этапах развития, то стоит проанализировать, не было ли перед появлением этих симптомов воздействия каких-то «психогенных факторов». К ним относятся психические травмы, вызванные испугом, страхом, психотравмирующие ситуации, возникающие в результате нарушения межличностных отношений (ссоры, разводы, алкоголизм родителей, болезни, смерть близких, жестокое, несправедливое обращение с детьми, нарушение школьной адаптации).

Влияние «психогенных факторов» нередко приводит к нарушению психического здоровья, невротическим нарушениям, среди симптомов которых может быть и повышенная двигательная активность (двигательное беспокойство), и неустойчивость состояний, и нарушение концентрации внимания, однако это только проявления, сходные с синдромом СДВГ.

При невротических нарушениях есть комплекс других проявлений, не характерных для синдрома дефицита внимания, таких, как:

- повышенная чувствительность в виде склонности к проявлениям аффекта, эмоциональным расстройствам, беспокойству, плаксивости;
- нервная ослабленность;
- низкая выносливость, быстрая утомляемость при повышенной нервно-психической нагрузке, а также при шуме, духоте, ярком свете;
- нарушения сна: поверхностный, чуткий, беспокойный или чрезмерно глубокий, затрудненное засыпание, уменьшенная потребность в дневном сне;
- вегетососудистые дистонии, проявляющиеся в низких показателях артериального давления, плохом самочувствии при колебаниях барометрического давления, сосудистых спазмах (головные боли), боли в области солнечного сплетения, спазмах слизистых (ложный круп, бронхиальная астма), повышенной потливости, ознобах, сердцебиениях;
- соматическая ослабленность: частые ОРВИ, хронические тонзиллиты, бронхиты, трахеиты, снижение иммунитета;
- диатезы;
- психомоторные, конституционально обусловленные нарушения типа энуреза, тиков и заикания, которые часто сменяют друг друга;
- разного рода страхи.

Очень большое значение при подобных нарушениях психического здоровья имеют проблемы эмоционального контакта с родителями, привязанности к ним. Особенно важен семейный климат. Причиной развития невроза у ребенка часто становятся конфликты в семье, вражда между родителями. Эту вражду дети легко чувствуют и очень тяжело переносят. Если вражда между родителями замаскирована, то последствия могут быть

еще более тяжкими. Ребенок чувствует себя беспомощным, живет в постоянном напряжении.

Как отмечают некоторые психологи, в семьях разбитых, но сохраняющих формальную связь, ребенок становится звеном, соединяющим семью, без которого семья не смогла бы существовать. Ребенок испытывает при этом слишком большое эмоциональное давление. С другой стороны, в формально разбитых семьях отсутствие одного из родителей нарушает эмоциональную структуру семейных отношений. Это также может привести к потере ребенком чувства безопасности, к страху быть оставленным. Особенно тяжелая ситуация складывается, если родители втягивают ребенка в свой конфликт. Цена такого напряжения — нарушение здоровья, невротические нарушения.

Нельзя забывать и о том, что нарушения поведения у детей могут быть связаны не с СДВГ, а с дефектами воспитания. Особенно часто это бывает в тех случаях, когда дома ребенку позволяют делать все, что он захочет, относятся снисходительно к его непослушанию, «забрасывают» его игрушками, смеются, когда ребенок их ломает, не приучают к навыкам опрятности. Бывает и так, что мама наказывает сына, и он идет к бабушке, которая готова приласкать его и все разрешить. Естественно, когда такой малыш сталкивается с необходимостью выполнять определенные требования, подчиняться дисциплине (в детском саду, в группе подготовки к школе), он оказывается к этому неподготовленным. Отсюда и протест: раздражительность, плаксивость, истерики, грубость, обидчивость, нарушения поведения. Дифференцировать нарушение здоровья и дефекты воспитания достаточно сложно, именно поэтому не стоит торопиться с выводами — следует проявить терпение и более внимательно понаблюдать за ребенком. Только тогда можно решить, с чем связаны нарушения поведения, нарушение внимания, импульсивность, действительно ли у ребенка СДВГ.

При воспитании в семьях, где постоянны ссоры, конфликты, пьянство, у детей также не вырабатывается умение сдерживать свои эмоции. Как правило, возбудимые, конфликтные, имеющие не очень хорошее здоровье, они, наблюдая за взрослыми, переносят негативные модели поведения и на взаимодействие со своими сверстниками.

Еще один пример иллюстрирует именно этот вариант нарушения поведения (нарушения концентрации внимания и импульсивность), не связанный с СДВГ.

В первый же день учительница обратила внимание на Сашу, на его несвежую рубашку, оторванные пуговицы, костюмчик не по росту. Плаксивый, раздражительный, он не мог ни минуты сидеть спокойно: бегал во время урока по классу, лез под парту, отказывался выполнять задания, при малейшей неудаче отбрасывал тетрадь, раздражался, даже ругался, не мог найти контакта с детьми. Все ему сложно: забывал то одно, то другое, домашние задания выполнял не всегда, в тетрадях — сплошные исправления и ошибки, почерк неровный, неустойчивый. В какие-то дни читал хорошо, в какие-то просто отказывался читать. С математикой была беда — все нужно было объяснять, буквально держа за руку, но если понимал, «схватывал», то выполнял задания быстро и правильно. В то же время он мог сосредоточиться, хорошо анализировал, умел четко планировать свои действия, особенно если чувствовал поддержку, подбадривание. В играх Саша всегда стремился быть «командиром», но при малейшем конфликте проявлял агрессивность, набрасывался на детей с кулаками, щипал их, кусал, обзывал нецензурными словами, все недоразумения разрешал дракой, любил придумывать сцены с застольями и тостами.

Навестив его дома, учительница убедилась, что в семье у мальчика очень неблагоприятная обстановка: отчим пьет, почти каждый вечер приводит «друзей», которые засиживаются допоздна, постоянны конфликты, иногда драки. Мальчик является свидетелем безобразных сцен. Отчима он боится и прячется, когда тот пьян, потому что знает силу его кулаков. Старший сын (брат Саши) учится во вспомогательной школе.

В истории развития этого ребенка нет отягчающих факторов (пьяница отчим появился в жизни этой семьи только 2 года назад). Мальчик хорошо развивался, был здоровым, спокойным. Поэтому в этом случае вряд ли можно считать, что у Саши СДВГ, хотя он тоже беспокоен, гиперактивен, у него есть трудности концентрации внимания и нарушения поведения. Скорее это свидетельство невротического расстройства из-за тяжелой обстановки в семье, страха, постоянных конфликтов, то есть тех психотравмирующих ситуаций, в которых ребенок живет в последние два года. Нельзя исключить и черепно-мозговые травмы (отчим регулярно бьет мальчика).

Многие проблемы детей с СДВГ в школе и дома связаны не с низкими учебными способностями этих детей, а с неадекватной системой требований.

Практически все трудности обучения в первом классе у детей с СДВГ связаны с проблемами организации деятельности.

Они могут быстро научиться писать и читать, но почерк почти всегда неустойчив, много исправлений, разных ошибок, возможны недописывания, пропуски слогов, слов. При сложных, многоступеньчатых заданиях или задачах, включающих несколько действий, возможно фрагментарное, частичное выполнение задания. У многих детей с СДВГ отмечаются трудности переработки информации, некоторые из них лучше воспринимают информацию на слух, другие – зрительную. Эти дети часто много читают (все подряд), но знания эти не систематизированы. Если они чем-то увлечены, то могут уделять этим занятиям много времени и достаточно долго сосредоточенно делать что-то. К сожалению, и в школе, и дома эти дети часто испытывают давление взрослых, ощущают их недовольство, раздражение, нередки у этих детей конфликты со сверстниками. Вместо диалога и заинтересованного внимания дети сталкиваются с неприятием и бесконечными назиданиями взрослых. Несоответствие требованиям рождает чувство вины, страха, тягостные переживания, что, в свою очередь, ухудшает функциональное состояние ребенка и еще больше осложняет все школьные проблемы. Примерно у четверти детей с СДВГ отмечается повышенная тревожность, они чаще обычных детей имеют сниженный фон настроения. Из такого замкнутого круга ребенок не может вырваться сам, ему должны помочь взрослые.

Помощь и поддержка детей с СДВГ и в семье, и в школе чрезвычайно важны и значимы для детей, но в жизни эти дети чаще сталкиваются с непониманием и неприятием.

Ошибки в отношениях характерны не только для взаимодействия родителей и учителей с гиперактивными детьми, но и для взаимодействия педагогов с родителями этих детей. С одной стороны, и педагоги, и родители предъявляют к ребенку неадекватные требования, ставят перед ним невыполнимые задачи и используют неадекватные методы воздействия, с другой – каждая сторона (школа и семья) готова предъявить друг другу претензии, не готова разбираться в ситуации, выставляет невыполнимые требования. Как правило, и школа и родители не готовы изменить свое отношение к ребенку и ищут варианты «как заставить ребенка измениться», «как избавиться от...». Это главная ошибка взрослых, так как она влечет за собой другие: отсутствие контакта и доброжелательного заинтересованного взаимодействия.

Разрушают контакт бесконечные **негативные оценки**: «Вечно у тебя одни двойки...», «Уже любой дурак все понял бы», «Ничего другого от тебя ожидать не приходится...», «С тобой одни проблемы...» и т.п.

Усиливает неловкость ребенка, отталкивает его от взрослых **обвинение и порицание на людях, при сверстниках**.

Обижают несправедливостью **фиксация недостатков и игнорирование достижений**. Гиперактивных детей **редко хвалят или не хвалят никогда** (всегда есть причина, за что наказать или отругать).

Самая сложная ситуация складывается тогда, когда ребенок испытывает пресс непонимания с двух сторон, при этом и школа и семья не готовы анализировать свои ошибки. В этих случаях все симптомы СДВГ могут усиливаться, а трудности обучения и нарушения поведения накапливаться.

Тактика работы с гиперактивными детьми. При организации любых занятий с гиперактивным ребенком важно понимать, что невнимательный «непоседа» откликается лишь на определенный код. Общение с ним может быть сплошной мукой и почти всегда проигрываемой борьбой, постоянными замечаниями и бесконечными «перестань», «прекрати», «не делай», «нельзя» и т.п. Такая тактика действительно изматывает взрослых, но главное — она неэффективна, не дает результата.

Существует мнение, что дети с СДВГ требуют какой-то особой тактики общения, которая эффективна только в работе с ними. На наш взгляд, это не так. «Невнимательный непоседа», может быть, требует большего терпения и внимания, большей снисходительности к его проступкам, но в общении с ним эффективны те же принципы, какие дают результат при работе с любым ребенком. Подчеркнем — принципы, а не рецепт, то есть единого рецепта для всех детей нет.

Важно понять — стиль и тактика нашего общения закладываются в раннем детстве, причем ребенок постоянно испытывает взрослого, «что можно, и до каких пределов возможно испытывать терпение взрослого». Кроме этого, ребенок испытывает средства воздействия взрослого (положительные и отрицательные), его реакцию и его выдержку. Попытки изменить ситуацию криком, угрозами, наказаниями — основа дальнейших проблем.

Взрослые хотят руководить ребенком (или считают необходимым это делать), но руководить не значит «заставлять», «ко-

мандовать», требуя беспрекословного подчинения. У ребенка должно возникнуть желание, чтобы им руководили. Он должен доверять взрослым (педагогу, родителям), а упреки и угрозы совсем не способствуют этому. Шлепки, подзатыльники, ремень на гвозде даже при самых благих намерениях также не создают условий для желания ребенка изменить ситуацию. Унижение (когда стыдят перед всем классом или рассказывают о проблемах всем родственникам) — путь к конфликту, обиде.

Эффективность общения зависит не только от того, что хотят взрослые от ребенка, но и от того, как они это делают. Имеет значение все: тон, интонация, взгляд, жесты, то, насколько спокоен взрослый (или выходит из себя), доброжелателен или готов побольнее ударить словами, унизить, а то и резко дернуть за руку, шлепнуть или просто ударить.

Итак, **как разговаривать с гиперактивным ребенком:**

1. Недопустимы (никогда, даже в критических ситуациях) грубость, унижение, злость. Выражения типа «терпеть не могу», «ты меня извел», «у меня нет сил», «ты мне надоел», повторяемые несколько раз в день (не говоря о более грубых), бессмысленны. Ребенок просто перестает их слышать.

2. Не рекомендуется разговаривать с ребенком между делом, раздраженно, показывая всем своим видом, что ребенок отвлекает вас от более важных дел, чем общение с ним. Извинитесь, если не можете отвлечься («Извини, малыш, я сейчас закончу, и мы с тобой обо всем поговорим»).

3. Если есть возможность отвлечься хотя бы на несколько минут, стоит отложить все дела, пусть ребенок почувствует ваше внимание и заинтересованность.

4. Во время любого разговора необходимо помнить, что важны не только слова, но и тон, мимика, жесты, на них ребенок реагирует сильнее, чем на слова. Они не должны демонстрировать недовольство, раздражение, нетерпение.

5. Разговаривая с ребенком, необходимо задавать вопросы, требующие пространного ответа.

6. Следует поощрять ребенка в ходе разговора, показывать, что интересно и важно то, что он говорит.

7. Необходимо серьезно реагировать на просьбы ребенка. Если просьбу нельзя выполнить по какой-то причине, не следует отмалчиваться, ограничиваться коротким «нет» и стоит объяснить, почему невозможно выполнить просьбу ребенка. Не-

ловкую ситуацию создают условия для выполнения просьбы «будешь делать ты — сделаю я».

Конечно, в общении с гиперактивным ребенком могут возникнуть сложные ситуации. Эти дети импульсивны, им трудно сдерживаться, особенно если накапливаются страх, обида, гнев. Им трудно управлять своим поведением. Взрослые должны уметь снимать напряжение и не должны провоцировать «выплески эмоций» своей несдержанностью и нетерпимостью.

Что делать в сложной ситуации:

1. Научиться не придавать «проступку» чрезмерного значения, сохранять спокойствие (не путать с показным спокойствием, когда взрослый всем своим видом дает понять: «Давай, давай, мне это безразлично, это твои проблемы»). Это не означает, что нужно всегда идти на поводу у ребенка, не замечать его проступков, не контролировать его действия и не предъявлять к нему никаких требований. Наоборот, необходимы четкие требования (в пределах возможностей ребенка), не меняющиеся в зависимости от ситуации и настроения взрослых, однако требовательность должна сочетаться со спокойствием и доброжелательностью. Ребенок должен осознавать, что требование — не прихоть взрослого, а отказ — не демонстрация враждебности, наказание за былой проступок или просто нежелание.

2. Никогда не наказывать, если проступок совершен впервые, случайно или из-за ошибки взрослых.

3. Не отождествлять поступок (нарушение поведения) и самого ребенка. Тактика «ты плохо себя ведешь — ты плохой» порочна, она закрывает ребенку выход из ситуации, снижает самооценку, создает ситуацию страха. Видимо, поэтому непослушные дети так часто спрашивают родителей: «Ты меня любишь?»

4. Обязательно объяснить, в чем проступок и почему так себя вести нельзя. Однако, если учительница стыдит за все, мама чуть что срывается на крик, а папа всегда готов шлепнуть, вряд ли можно объяснить ребенку, что кричать и драться нехорошо.

5. Не стоит злословить по поводу проступка, напоминать (для профилактики), стыдить перед другими взрослыми и сверстниками. Это унижает, рождает обиду и боль. Ребенок может, не осознавая этого, ответить тем же. Не стоит удивляться в этих случаях детскому «ненавижу» или «я тебя тоже не люблю», «ты злая».

6. Не стоит ставить в пример гиперактивному невнимательному и несдержанному ребенку хороших братьев и сестер, сверстников, укоряя «есть же нормальные дети, которые не изводят своих родителей». Взрослые, которых «изводят», которые легко «выходят из себя», не умеют держать себя в руках, а значит, не умеют себя вести, — не очень хороший пример для детей.

Мы уже много раз упоминали, что жесткое обращение как вариант отрицательного реагирования или негативного подстегивания менее эффективно, чем так называемое «положительное подкрепление».

Одна из основных характеристик гиперактивных детей — «несобранность», неумение организовать свое время, распределить его и рационально использовать.

Важное место среди комплекса мер, помогающих ребенку справиться с этими проблемами, занимает режим дня.

Ребенок должен не только твердо знать, но и привыкнуть к тому, что в определенное время он встает, гуляет, занимается, ест, ходит школу, выполняет домашние задания, ложится спать и т.д. В этом случае ему легче организовать свою работу, выработать правильные привычки (о режиме дня мы подробно говорили в разделе II).

Гиперактивного ребенка бывает сложно успокоить перед сном, особенно в тех случаях, когда вечером после работы собирается вся семья, затеваются шумные игры или «выясняются отношения».

Гораздо эффективнее после ужина минут сорок спокойно погулять с ребенком, он может принять теплый душ, потом сделать легкий расслабляющий массаж — погладить спинку, ноги, руки, погладить по голове, разгладить мышцы лица. Перед сном не стоит выяснять отношения, корить ребенка за какие-то проступки, совершенные в течение дня. Если необходимо в какой-то день изменить режим, то необходимо предупредить ребенка об этом заранее, обсудить с ним предстоящее посещение театра, поездку за город, поход в гости и т.п. В режиме дня таких детей обязательно должна быть двигательная активность. Это дает разрядку, позволяет нормализовать состояние. Для младших школьников это не менее 2 часов (это и зарядка, и игры на воздухе, и прогулка, и спортивные занятия). При выборе спортивной секции родители обязательно должны проконсультироваться с врачом.

Утренняя гимнастика должна проводиться в хорошо проветренном помещении, еще лучше – на свежем воздухе в течение 10–20 минут.

В комплекс включаются не более 8–10 упражнений, каждое из которых повторяется 6–8 раз в бодром, но не очень быстром темпе. В первое время между упражнениями можно делать 10–15-секундные паузы, в дальнейшем – выполнять упражнения одно за другим. Количество упражнений надо увеличивать постепенно. Важно, чтобы упражнения, подобранные в комплексе, последовательно давали работу основным мышечным группам плечевого пояса и живота. Очень полезно вводить в утреннюю гимнастику упражнения для формирования правильной осанки и укрепления мышц стопы.

Учитывая, что выполнение домашних заданий гиперактивными детьми – предмет постоянных расстройств и недовольства взрослых, мы предлагаем рекомендации по организации занятий дома и в школе. Успех занятий зависит от четкого понимания сильных и слабых сторон. Внешняя организация деятельности ребенка должна строиться с учетом высокой отвлекаемости, неустойчивой работоспособности, очень короткого периода работы без отвлечений. При правильной организации эта работа может быть очень продуктивной.

- Хорошо бы посадить гиперактивного ребенка на первую парту, чтобы он был на виду и у него было меньше причин для отвлечений.
- Необходимо научить его обращаться за помощью и поощрять это, откликаясь на любую просьбу без раздражения и недовольства. Часто дети просто не знают, как действовать, и стесняются обращаться к учителю.
- Говорить с ребенком нужно спокойно, внимательно. Речь должна быть четкой, неторопливой, инструкция (задание) – ясной и однозначной; ребенок не поймет сложных инструкций и длинных предложений. Кроме того, необходимо убедиться, что в инструкции (задании) понятно каждое слово. Не стоит говорить, пока ребенок не слушает.
- Для того чтобы обратить на себя внимание и сконцентрировать его внимание, можно использовать систему жестов, мимику, дополнительные средства (например, положить свою руку на руку ребенка, поднять карточку с кружком или восклицательным знаком). Внимание можно привлечь и словами, по-

стукиванием карандаша. Важно, чтобы это был один и тот же знак и чтобы он был приятен маленькому ученику и не вызывал у него раздражения.

• Обязательна работа «глаза в глаза», особенно при объяснении нового материала. Зрительный контакт позволяет ребенку сосредоточиться, не отвлекаться, особенно в тот момент, когда он получает задание.

• В ходе работы можно использовать систему четких и коротких указаний: «слушай, запомни, не торопись, подумай». Но это не должны быть «военные приказы», «команды», тон должен быть доброжелательным, спокойным, мягким, даже ласковым. Необходимо избегать слов «неправильно», «не так», «не стараешься»; целесообразнее — «давай внимательно посмотрим», «попробуем сделать еще раз», «уже лучше, я уверена, что все получится» и т.п.

• Не следует акцентировать внимание ребенка на неудаче, он должен быть уверен, что все трудности и проблемы преодолимы, а успех возможен.

• Оценивая работу, важно отметить сначала, что сделано правильно, хорошо, а потом обратить внимание на ошибки и объяснить, как их нужно исправить. При необходимости можно дать повторное задание.

• При письме необходимо следить за соблюдением правил правильной посадки, положением ручки и тетради.

• Если задание большое, стоит разделить его на части и к каждой части задания давать новую инструкцию. Начинать объяснение нужно только после того, как выполнена предыдущая часть задания.

• Если необходимо что-то из работы отложить до завтра, стоит записать это задание.

• Всем детям необходимо подбадривание и поддержка по ходу выполнения задания. Это придает им уверенность и стимулирует продолжение работы, поэтому в ходе каждого занятия необходимо найти повод (даже если это сложно) для того, чтобы похвалить ребенка.

• Если ребенок «сорвался», надо отвлечь его, отвести в спокойное место; можно умыть холодной водой, успокоить. Необходимо помнить: пока ребенок не успокоился, он не слышит замечаний и фактически не понимает, чего от него хотят.

Его поведение можно обсудить и объяснить, только когда он успокоится.

Правила выполнения домашних заданий:

- Ничто в комнате не должно отвлекать ребенка (ни младшие и старшие члены семьи, ни домашние животные, ни звуки радио или телевизора и т.п.).
- На столе, за которым работает ребенок, не должно быть абсолютно ничего лишнего, отвлекающего внимание.
- Занятие следует начинать и заканчивать с такого задания, которое ребенок точно выполнит, получит удовлетворение и почувствует успех.
- Не следует заканчивать работу «на неудаче» (в ситуации «у меня нет больше сил тебе объяснять»).

Это общие правила, но при работе с каждым отдельным ребенком должны учитываться его возрастные и индивидуальные особенности, сильные и слабые стороны познавательного развития, характер его трудностей обучения.

В тех случаях, когда дети испытывают трудности выполнения заданий, необходимо более подробно разобрать (объяснить) само задание, ход его выполнения. Есть еще один способ, который помогает не только запомнить инструкцию-задание (что делать) и ход ее выполнения (как делать), но и сконцентрировать внимание. Этот способ состоит в определенной последовательности действий, которые выполняют взрослый (педагог, родитель) и ребенок (при индивидуальной работе).

1. Взрослый объясняет задание. **Инструкция должна быть четкой, краткой, понятной. Все слова, используемые в инструкции, должны быть понятны ребенку**. (Помните, непонятным может быть самое простое задание, например «скопируй», «срисуй». Если вы просто говорите «срисуй», не оговаривая, «чтобы получилось точно такая же фигура», то ребенок может и имеет право нарисовать просто похожую фигуру, отличающуюся размерами).

2. Ребенок повторяет задание (что нужно сделать). Важно, чтобы ребенок точно повторил все условия задания.

3. Взрослый объясняет, как нужно выполнять задание (с чего начинать, что делать дальше, как закончить и т.п., соблюдая условия понятности и доступности объяснения).

4. Взрослый еще раз повторяет последовательность выполнения задания и показывает, как это делать.

5. Ребенок повторяет последовательность выполнения задания (если есть ошибки, повторить п. 4 и 5).

6. Ребенок диктует взрослому последовательность выполнения задания, а взрослый выполняет задание. Ребенок контролирует ход выполнения задания.

7. Ребенок самостоятельно выполняет задание и оценивает его (если и в этом случае есть ошибки, можно на примере аналогичного задания выполнить его в той же последовательности).

Желательно, чтобы родители хотя бы на первых порах взяли на себя часть школьных проблем ребенка, помогли бы ему собрать портфель, проверили, что надо подготовить к следующему дню, не стеснялись позвонить однокласснику, чтобы уточнить домашнее задание. **Бесполезно корить и наказывать ребенка «за неорганизованность», более эффективно — создать условия, позволяющие ему быть более организованным и дисциплинированным.**

Родителям, которые хотят помочь ребенку приготовить уроки, безусловно, надо набраться терпения. Спокойный, мягкий тон общения обязателен, но необходимо твердо стоять на том, что сначала работа, потом развлечения и игры. Главное не оставлять работу недоделанной. Однако не стремитесь заставить ребенка сделать все и сразу. После 15–20 минут работы ребенку необходимо передохнуть, хорошо бы на 3–5 минут вытянуться на коврике, сделать несколько дыхательных упражнений. Ребенок не сразу привыкнет к систематической работе, это достаточно длительный процесс. Конечно, необходимо принимать во внимание его быструю утомляемость, истощаемость и поэтому заранее обговорить время отдыха и окончания работы.

Можно помочь ребенку разобрать задание и проверить, как он его выполняет. Но не стоит «сидеть над душой», делать бесконечные замечания. Следует найти за что похвалить ребенка, это будет стимулировать его и поможет справиться с проблемами.

Вариантом одновременной тренировки организации деятельности, внимания, последовательного запоминания и речи является раскладывание картинок и составление рассказа по ним. Мы уже говорили о том, что гиперактивные дети испытывают затруднения при выполнении подобных заданий, выделяя из картинки отдельные элементы (не самые значимые) и строя на их основе рассказ, не имеющий ничего общего с сюжетом.

Нередко это считают просто склонностью к фантазиям. При выполнении таких заданий интегрируются различные умения – концентрация внимания, выделение главного и анализ последовательности, целостное восприятие сюжета, зрительная память и речевое развитие, поэтому они могут быть очень сложны и требуют специальной работы.

1. Серия наводящих вопросов должна помочь ребенку выделить главное на каждой картинке и определить последовательность действий, ситуаций. Эту последовательность можно изобразить схематически или зарисовать.

2. Выделение ключевых слов и словосочетаний должно помочь в описании каждой картинки.

3. Первая фраза может быть сформулирована взрослым (или начало этой фразы).

4. Сначала стоит описать (рассказать) ситуацию, действия на каждой последовательной картинке отдельно.

5. Выстроить последовательное изложение.

Так же можно вести работу по обучению ребенка пересказу материалов из учебника.

Основные задачи работы с гиперактивным ребенком – научить его работать по речевой инструкции, выполнять последовательность определенных действий, научить контролировать выполнение своих действий и проводить их оценку, а параллельно при необходимости вести работу по развитию речи, моторных функций, зрительной памяти, зрительно-моторных координаций и т.п. Если начальный этап обучения не будет упущен и учитель вместе с родителями выстроит систему адекватных требований, структурирует работу, организует общение со сверстниками и взрослыми с учетом особенностей ребенка, многие проблемы будут решены. Если же начальный период обучения будет этапом накопления проблем, то школьные трудности будут комплексными и системными, и для оказания помощи ребенку необходимо будет все начинать с решения основных задач – научить приготовиться к выполнению работы (определить, что нужно делать, и приготовить все необходимое – учебник, тетрадь, ручку, линейку и т.п.).

Основное, в чем учитель должен быть убежден сам и уметь убедить родителей, – помочь гиперактивному ребенку преодолеть школьные трудности можно только при длительной, кропотливой и правильно организованной совместной работе.

Организация помощи детям со школьными трудностями

В последние годы наша страна принимает участие в международных исследованиях (мониторингах) качества обучения (исследования PISA – Program for International Student Assessment, 2003). Один из основных анализируемых показателей – качество чтения и понимание текста. По результатам этих исследований в начальной школе (ученики 4 класса) хороший результат показали чуть более 60% учащихся, то есть почти 40% детей не готовы к обучению в основной школе. Среди 15-летних учеников основной школы результаты еще хуже – более 55% этих детей не имеют необходимых навыков грамотного чтения и не умеют выделять главную мысль текста. Причем количество таких детей с 2000 по 2006 год не уменьшилось.

Значительное количество детей со школьными проблемами, увеличение числа детей с непроходящими (нескорректированными) школьными трудностями на этапе окончания начальной школы неизбежно ставят два основных вопроса:

– Можно ли помочь этим детям в условиях массовой школы?

– Как организовать комплексную помощь, как выбрать наиболее эффективную форму организации этой работы?

Ответить на первый вопрос можно, основываясь на положительном опыте зарубежных исследователей и педагогов. Этот опыт убедительно показывает, что эффективная помощь детям со школьными трудностями при соответствующей организации этой работы и своевременном выявлении трудностей дает хорошие результаты. Подчеркнем – речь идет о возможности организации такой помощи в условиях массовой школы.

Ответить на второй вопрос достаточно сложно. Выбор наиболее эффективного способа коррекции школьных трудностей зависит от многих условий.

Первое из них – наличие современных методов психофизиологической и психологической диагностики трудностей, выделения их причин и особенностей.

Второе условие – знание педагогами причин и механизмов школьных трудностей, умение выделить эти причины, владение методиками и технологиями организации помощи.

Третье условие – возможность (для ребенка и родителей) получения необходимой консультативной помощи специа-

листов – психолога, логопеда, врача – и разработка комплексной программы помощи.

Четвертое условие – совместная работа и единая тактика работы школы, специалистов и семьи при организации помощи ребенку, имеющему школьные проблемы.

Пятое условие – наличие материальных возможностей и специалистов для организации комплексной системной помощи учащимся.

Отсутствие любого из этих условий не просто затрудняет оказание помощи детям с трудностями обучения, но делает ее формальной и малоэффективной. К сожалению, приходится констатировать, что в настоящее время незначительное число школ имеет все условия для эффективной организации такой работы. Значит ли это, что помощь детям со школьными трудностями невозможна? Мы считаем, что такая помощь необходима и возможна, но в зависимости от условий школы, наличия специалистов, возможностей привлечения к этой работе медиков, психологов, логопедов и т.п. формы организации такой работы могут быть различными.

Мы предлагаем несколько вариантов организации такой работы, исключающих выделение детей со школьными проблемами в отдельные (коррекционные) классы. С нашей точки зрения, создание специальных классов (вне зависимости от их названия) нецелесообразно и неэффективно с педагогической точки зрения и имеет негативные психологические и социальные последствия. Многолетний опыт создания таких классов в начальной школе не только не снимает проблемы в основной школе, но создает новые, что не позволяет ликвидировать их на следующих этапах обучения.

Неэффективность специальных (коррекционных) классов объясняется следующим:

- многофакторностью причин, приводящих к возникновению и развитию школьных трудностей. Это исключает возможность выделения группы детей, имеющих однотипные и одинаковые трудности. Сочетание причин трудностей, их проявления имеют бесчисленное количество вариантов;
- многовариантностью трудностей, их различной динамикой в течение года, что не позволяет использовать единые методы коррекции и единый подход при обучении. Возможны

только **индивидуальные программы помощи при трудностях обучения**;

• отрицательным социальным эффектом деления детей на «хороших» и «плохих», негативным отношением родителей к подобному разделению.

Практика социального разделения, как показывает и наш, и зарубежный опыт, чревата тяжелыми социальными последствиями, нарушением социальной адаптации тех, кто оказался в «резервации».

Опыт работы коррекционных классов в России свидетельствует и о том, что эффективность коррекционной работы в таких классах очень низка, а адаптация детей из коррекционных классов в обычных классах практически невозможна. Сторонники подобного разделения часто ссылаются на зарубежный опыт, однако отрицательное отношение к группированию детей «по способности» свойственно и нашим, и зарубежным коллегам. Вот как оценивает такой опыт Адам М. Дреер, автор книги «Преподавание в средней школе США» (М.: Прогресс, 1983). Он считает, что такое группирование имеет больше отрицательных моментов, чем положительных, так как «класс, состоящий из исключительно слабых учащихся, с трудом поддается мотивации, поддерживать дисциплину в таком классе значительно сложнее, все учащиеся такого класса сознают, что они причислены к категории школьников с низким уровнем способностей. Это порождает у них безразличие к учебе».

А вот выдержка из письма завуча начальной школы, в которой из 12 начальных классов 8 так называемых «классов здоровья»: «...как только не называют эти классы — и «классы дураков», и «коррекционные», и «отсталых». Во второй, третий и четвертый переводим их после медпедкомиссии со всего района. Правда, в классе 15—17 человек, но работать с ними очень тяжело, все разные, проблемы разные. Опереться в классе не на кого. Дети хорошо учатся друг у друга, а в таких классах нет «паровозика». Дети безынициативны, нет никакого интереса к учебе, а вспышки агрессии каждый день и по любому поводу. Повернуться в таком классе у доски спиной к классу — это значит упустить какую-то пакость... Больше всего удручает безуспешность всех усилий, они так и переходят в пятый класс, не освоив как следует программу начальной школы. Фактически эти же классы есть в основной школе... Учителей начальной школы упрекают, но сделать ничего невозможно».

Почти тридцатилетний опыт коррекционных классов подтвердил их очень низкую эффективность. Хотя, конечно, есть педагоги, которые и в этих классах добиваются неплохих результатов в учебе, но негативные последствия социального разделения и «ярлыки» остаются.

Какие же формы организации работы по коррекции трудностей возможны в условиях обычной школы?

Существует несколько вариантов, выбор которых зависит от возраста ребенка (дошкольник, школьник), этапа обучения, характера трудностей и причин их возникновения, а также от организации процесса обучения и подготовки специалистов-консультантов и специалистов-педагогов. В большинстве современных школ есть группы подготовки к школе, дошкольные гимназии, нулевые классы и т.п. В тех случаях, если есть возможность предварительного обследования детей с привлечением специалистов, выделения факторов риска и прогноза трудностей, а также если есть возможность динамического наблюдения за детьми в течение года, можно использовать следующие два варианта.

Вариант I. **Разработка индивидуальных программ развития**. Диагностическое тестирование ребенка и выделение факторов риска проводятся за год до школы в 5,5—6 лет. На основании результатов анкетирования и углубленного тестирования (см. раздел I) выделяются сильные и слабые стороны его развития, и разрабатывается индивидуальный план работы с ребенком. Возможно проведение занятий с детьми, имеющими однотипные проблемы (по 4—6 человек) в группе. Такие занятия могут проводиться 2—3 раза в неделю, и один раз в неделю занятия должны быть строго индивидуальными. Это могут быть группы детей с общим недоразвитием, нарушениями речи и недостатками фонетико-фонематического восприятия (в таких группах предпочтительнее, чтобы занятия вел логопед), группы детей с несформированностью или нарушениями моторики и зрительно-моторных координаций, группы детей с несформированностью зрительного, зрительно-пространственного восприятия и зрительной памяти, группы детей с нарушениями внимания, поведения (гиперактивные, расторможенные дети) и т.п. Число и варианты групп в основном зависят от наличия специалистов, готовых вести занятия с детьми, и прочих усло-

вий. Количество детей, нуждающихся в подобной помощи, как правило, велико (более 30% всех детей).

При организации занятий в студиях, мини-лицеях, дошкольных гимназиях целесообразно использовать такой вариант предшкольной коррекции в процессе подготовки ребенка к школе. Это не исключает занятий в общей группе (классе), а, наоборот, дополняет их, повышает качество индивидуальной работы, которая строится по конкретному плану в соответствии с функциональным развитием ребенка[1].

Вариант II. **Индивидуальная работа или работа в малых группах** по 3–5 детей в первом классе как дополнительные занятия во второй половине дня для учащихся первого класса, имеющих факторы риска в развитии школьных трудностей. Эти группы могут быть организованы буквально с первых дней обучения (после первого этапа диагностического тестирования). С детьми, имеющими факторы риска в личностном и социальном развитии, работу может вести психолог (согласовав свою работу с педагогом и родителями), с детьми, имеющими факторы риска в развитии памяти, внимания, речи, – логопед-дефектолог (также согласовав свою работу с педагогом и родителями), какие-то занятия может вести педагог группы продленного (или полного) дня, какую-то работу могут вести родители (получив подробные рекомендации). Важно не затягивать начало этой работы и не ждать проявления школьных трудностей, тем более что их первые признаки не всегда заметны. Эти занятия должны быть четко продуманы, системны. Они могут проводиться 2–3 раза в неделю, причем продолжительность занятия не должна быть больше 20–30 минут. При системной, планомерной работе это дает хороший результат.

---

[1] Для организации этой работы мы рекомендуем:
1) *Безруких М.М., Филиппова Т.А.* Азбука для подготовки к школе (4 рабочие тетради + 32 книжки «Маленькой энциклопедии»). – М.: Ювента, 2006.
2) *Безруких М.М.* Ступеньки к школе (методическое пособие для педагогов и родителей). – М.: Дрофа, 2006.
3) *Безруких М.М., Филиппова Т.А.* Ступеньки к школе (13 развивающих тетрадей). – М.: Дрофа, 2007.
4) *Безруких М.М., Филиппова Т.А.* Ступеньки к грамоте (5 развивающих тетрадей). – М.: Дрофа, 2008.

Вариант III. **Динамические (временные) группы в начальных классах**. Эти группы могут работать по принципу «Скорой помощи». Ребенок начинает занятия в такой группе в том случае, если возникают те или иные трудности в обучении. Временные динамические группы создаются в начальной школе и объединяют детей из разных параллелей первого, второго, третьего, четвертого классов. Работа с детьми проводится педагогом-специалистом после занятий (на продленном дне) или во время школьных занятий. Например, если у ребенка трудности письма, работа с ним проводится на уроках письма; чтения – на уроках чтения и т.д. (он занимается не в классе, а индивидуально или в малой группе с педагогом или логопедом). На остальных уроках ребенок занимается вместе со всеми в классе. Индивидуальная работа и необходимая специфическая коррекция в таких группах позволяют детям не только более эффективно осваивать новый материал, но и «подтягивать» пропущенное.

Особенно эффективны временные группы для детей после болезни: 2–3 недели занятий в группе при индивидуальном объяснении пропущенного материала дают возможность ребенку восстановить работоспособность и не отстать в учебе. Занятия во временных группах в течение 3–4 месяцев необходимы детям с нарушениями или недостатками моторики, зрительно-моторых координаций, зрительно-пространственного восприятия на начальных этапах обучения. Индивидуальные занятия с детьми на протяжении букварного периода и особая тактика обучения (с учетом специфики трудностей) позволяют сгладить многие трудности обучения письму и избежать нарушений состояния здоровья.

Занятия во временных группах во 2–4-х классах позволяют ликвидировать пробелы в учебе, связанные с разными причинами, и позволяют сделать это дифференцированно, с учетом характера трудностей. Создание таких групп не так сложно, как кажется на первый взгляд. Например, в школе четыре первых класса, в каждом классе 2–3 ребенка с выраженными недостатками моторных функций и зрительно-моторных координаций. У этих детей буквально с первых дней обучения возникают проблемы при обучении письму и чтению. Им необходимо индивидуальное объяснение, индивидуальный темп работы. Букварный период у них может быть на 2–3 недели продолжительнее, чем у других детей. Занятия в группе позволяют не форсиро-

вать темп обучения письму и чтению, а после этого периода дети хорошо работают в общем темпе.

Программа работы в группе с каждым ребенком должна быть продумана, спланирована на каждое занятие и согласована с учителем и логопедом (если он также занимается с ребенком).

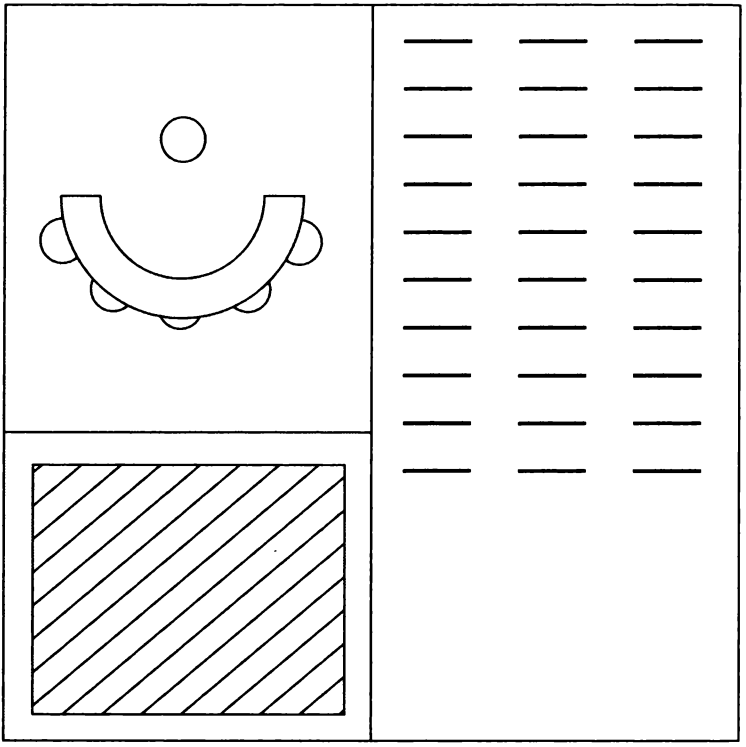
Группы эти не только временные, но и динамические — в них может быть разный состав детей. Например, для занятий письмом — один состав, чтением — другой, математикой — третий. При комплексных проблемах дети какое-то время могут заниматься в нескольких группах.

Если проблема в основном решена, не стоит затягивать работу ребенка в группе, лучше организовать работу по индивидуальным заданиям в классе.

Вариант IV. **Работа учителя в малых группах на уроках в классе.** Дифференцированная, с учетом индивидуальных особенностей развития, работа с учащимися может проводиться и на обычных уроках в классах с 25—30 учащимися. Такая организация работы, безусловно, требует от учителя серьезной подготовительной работы по выявлению факторов риска в развитии ребенка и прогнозированию школьных трудностей. Школьный психолог и логопед должны участвовать в этой работе и вместе с учителем разработать индивидуальную программу работы с каждым ребенком. Кроме этого, учитель должен быть готов к каждому занятию разрабатывать тактику и методику работы с отдельным ребенком. Это нелегко, но в этом случае не приходится, спохватившись, догонять упущенное, удивляться вдруг возникающим проблемам, корректировать то, что при индивидуальном подходе не требовало бы коррекции.

Реализовать индивидуальный подход к учащимся можно, только изменив стиль и тактику работы, разделив ее на индивидуально-групповую, выделив для этой работы основное время на уроках, и фронтальную, которая используется на этапе закрепления, на творческих занятиях. Для такой работы необходимо особым образом организовать пространство класса. Это особенно важно сделать в первом классе, но и в дальнейшем такая форма индивидуально-групповой работы может использоваться при объяснении сложного материала или работы с детьми, имеющими школьные трудности.

Класс может быть разделен на 3 зоны.



Представим себе 45-минутный урок, который разделен на четыре 10-минутных этапа работы (первоклассник больше 10 минут напряженно, без отвлечений работать не может). Каждая 10-минутная часть урока – это работа учителя с 5–7, 2–3 или одним учеником, остальные в это время выполняют индивидуальные задания самостоятельно. За один урок учитель может проработать сложный материал как минимум в четырех малых группах (5–7 · 4 = 20–28), причем в одной группе, возможно, необходимо особое объяснение, в другой – более медленный или более быстрый темп, в третьей – сначала повторение пройденного и т.п. Кому-то, возможно, и не нужно ничего дополнительно объяснять.

Важно заметить, что дети очень быстро привыкают к такому режиму работы, ценят время работы с учителем, учатся самостоятельно работать.

В помощь учителю можно привлечь помощника – кого-то из родителей (каждый родитель будет исполнять функции помощника учителя один раз в месяц). Родители охотно соглашаются работать с учителем и детьми, и это не только снимает многие конфликты, нередко возникающие между учителем и родителями, но и дисциплинирует детей. Помощником учителя могут быть и студенты педагогических колледжей (практика волонтеров-родителей и помощников учителя – студентов есть во многих странах). Фактически у учителя может быть два помощника – родитель и студент. Для студентов это очень эффективная практика, а для родителей своеобразный родительский всеобуч. Как правило, для родителей организуется недельный цикл лекций и практических занятий, который вызывает большой интерес.

Зона отдыха предназначена для тех, кто очень устает в течение урока, тех, кому необходимо расслабиться, несколько минут полежать на коврике, для проведения пауз.

При изучении какой-то новой темы работа на первом уроке может быть фронтальной, затем несколько следующих уроков – индивидуально-групповой и в заключение – опять фронтальной. Такой вариант позволяет снять многие проблемы и вовремя оказать помощь при возникающих трудностях.

Индивидуально-групповая работа очень эффективна при работе с часто болеющими, медлительными и гиперактивными детьми. Такая форма работы позволяет уделить внимание и выделить 3–5 минут для развития недостаточно сформированных познавательных функций, провести такие «пятиминутки» дифференцировано, учитывая индивидуальные особенности развития детей.

Вариант V. **Специфическая коррекция** – специальная работа, которую ведут специалисты (психолог, логопед, социальный работник, врач) индивидуально или в малых группах с детьми, имеющими школьные проблемы.

Эта работа может проводиться как на базе школы, так и на базе ППМС-центров, различных центров помощи детям со школьными проблемами. Как правило, на базе таких центров дети проходят углубленное нейропсихологическое, психологическое и нейрофизиологическое обследование, которое позволяет выявить причины и механизмы школьных трудностей. Недостатком работы с детьми в центре, как правило, является оторванность от школы, отсутствие контактов с педаго-

гом, отсутствие единой тактики работы в школе, в семье и в центре.

При совместном планировании работы, разработке тактики и методики коррекции совместно с педагогом и родителями помощь специалистов подобных центров незаменима.

Вариант VI. **Работа родителей с детьми при трудностях в обучении**, которая проводится совместно с консультантом-специалистом.

Этот вариант предусматривает предварительное обучение и постоянное консультирование родителей, а также динамическое наблюдение специалиста. Результаты работы родителей с детьми, имеющими трудности обучения, при систематической и целенаправленной коррекции очень высоки. Часто возникает вопрос: нужно ли родителям, желающим самим оказать помощь ребенку с трудностями обучения, специальное образование? Как показывает опыт наших зарубежных коллег, специальное образование не обязательно, а вот подготовка (курсы, консультации) необходима. Главные условия помощи родителей — наличие времени, терпение и вера в успех. Подобный опыт работы с детьми, имеющими комплексные трудности обучения, есть во многих странах. Многие специалисты отстаивают преимущество работы с ребенком именно родителей, но указывают на необходимость постоянной консультативной помощи детского врача, психолога, педагога, логопеда.

Помощь родителей не должна ограничиваться только контролем за выполнением домашних заданий (что чаще всего бывает), вернее, это совсем не помощь, а еще один повод для конфронтации.

Такая помощь эффективна при следующих условиях:

- трудность и сложность заданий не должны увеличиваться, задачи могут меняться, но они всегда должны быть достижимы;
- работать необходимо регулярно и каждый день, но никогда по воскресеньям и на каникулах;
- начинать занятия следует с 20 минут (в начальной школе с 10—15 минут);
- необходимо делать исключения, не заниматься, если ребенок очень устал и утомлен или произошли какие-то особые события;
- во время занятий через 15—20 минут обязательны паузы (физкультминутки, упражнения на расслабление);

• начинать занятия следует с игровых упражнений;

• первыми должны выполняться задания, которые ребенок обязательно сможет выполнить, или достаточно легкие, не вызывающие серьезного напряжения. Это позволит ему настроиться на успех, а родителям использовать принцип положительного подкрепления: «Видишь, как хорошо все получилось», «У тебя сегодня все хорошо получается» и т.п.

Работа родителей с ребенком, имеющим школьные проблемы, особенно эффективна в тех случаях, когда он вынужден какое-то время не ходить в школу (например, ввиду болезни или после нее). Отсутствие психологических трудностей влияния большого коллектива, регламентированного режима, значительных статических нагрузок, то есть всего комплекса школьных нагрузок, позволяет с большой пользой использовать довольно короткое время хорошей работоспособности лишь для учебных занятий, а индивидуальная работа дает возможность учесть все особенности ребенка.

Раз в неделю или раз в десять дней родители должны иметь возможность встретиться со специалистом в школе или в центре, задать свои вопросы, обсудить возникшие проблемы, отметить эффективность (неэффективность) используемых методик, подходов, получить необходимые рекомендации и спланировать дальнейшую работу. В этих случаях, как и во всех остальных вариантах, работа родителей с ребенком должна быть согласована с учителем. Это позволит ему учитывать результаты, динамику изменений состояния и развития ребенка в процессе обучения в классе. Предлагая несколько вариантов организации комплексной помощи, мы считаем необходимым сформулировать основные принципы, определяющие систему помощи детям, имеющим трудности обучения.

Первый принцип — любой ребенок, имеющий школьные проблемы, в состоянии получить полноценное начальное образование при соответствующей и вовремя организованной системе комплексной помощи.

Второй принцип — коррекция комплексных трудностей — многоаспектная задача, следовательно, для ее успешного решения необходимо учитывать как внешние (экзогенные), так и внутренние (эндогенные) факторы.

Третий принцип — помощь детям со школьными проблемами. Это помощь, при которой корректируются не трудности обучения письму, чтению, математике и т.п., а причины, вы-

зывающие их. Так, например, при нарушениях почерка необходимо выявить истинные причины, а не действовать по принципу – «больше писать». Диапазон этих причин очень велик: от неправильного способа держания ручки до нарушений функционального развития (речевого, моторного и т.п.). Естественно, методика и организация помощи при разных причинах будут существенно отличаться.

Четвертый принцип – системная помощь детям с трудностями в обучении. Это помощь, включающая меры неспецифической (оптимизация учебного процесса, нормализация режима, ликвидация конфликтных ситуаций в семье и школе и т.п.) и специфической (компенсация несформированности и дефицитов познавательного развития) помощи.

В соответствии с этими принципами строится система комплексной помощи, включающая следующую последовательность действий:

1. Диагностику или раннее прогнозирование школьных трудностей.
2. Наблюдение и анализ возникающих проблем.
3. Консультации специалистов.
4. Четкое определение цели и конкретных задач помощи.
5. Составление индивидуального плана организации работы по комплексной помощи (с учетом индивидуальных особенностей работоспособности и состояния здоровья).
6. Составление индивидуального плана или специфики обучения (для детей с прогнозом школьных трудностей).
7. Опору при обучении на сформированные функции и параллельное «подтягивание» несформированных функций (в системе специальных занятий).
8. Постепенность (пошаговость) освоения учебного материала.
9. Переход к новому этапу обучения лишь после полного освоения предыдущего (индивидуальный темп обучения).
10. Регулярное повторение пройденного материала.
11. Независимую оценку результатов работы и функционального состояния ребенка не реже 2 раз в течение года.

Главным условием эффективности помощи при трудностях обучения является определение точки отсчета, с которой следует начинать коррекционную работу. А для этого нужно вернуться к элементам предварительной подготовки, выяснить, все ли

освоил ребенок, если нет, надо начинать с того, что вызывает затруднение.

Необходим анализ процесса обучения. Например, у ученика первого класса во втором полугодии плохой почерк, ошибки и т.п. Нужно прежде всего проверить, хорошо ли он освоил пройденные буквы. Если он пишет буквы легко и безошибочно, нужно проверить фонетико-фонематическое восприятие, проанализировать темп деятельности, затем можно переходить к списыванию, письму под диктовку, но если написание букв вызывает затруднение, то нужно вернуться к изучению букв и не переходить к следующему этапу.

Не менее важным в организации помощи при трудностях обучения является регулярное повторение пройденного материала. Мы рекомендуем кольцевой принцип: через 1–2 дня первый цикл повторения, через 10 дней второй цикл повторения, через 4 недели третий цикл. Это позволяет многократно возвращаться к тому, что вызывает затруднение, закреплять и восстанавливать в памяти.

Следует учитывать, что для повышения эффективности усвоения нового материала соотношение уже известного и совсем неизвестного (нового) должно составлять 75% (известное) и 25% (новое).

! Помощь при школьных трудностях эффективна лишь в том случае, если школьные успехи не будут достигнуты ценой чрезмерного напряжения и ухудшения состояния здоровья, поэтому мы рекомендуем не реже двух раз в год проводить консультативное обследование ребенка у врача-педиатра или психоневролога, внимательно следить за функциональным состоянием, реакцией ребенка на нагрузку.

Выбирая вариант и формы работы, необходимо:

- сформулировать основную программу, проанализировав все спокойно, без эмоций;
- определить, что нужно изменить, чего должен достичь за определенный период времени ребенок, например, за месяц (при этом важно выбирать реальные цели и задачи);
- выбирать наиболее эффективный вариант работы (это может быть дальнейшее наблюдение, изменение тактики работы, изменение стиля общения, специальные занятия и т.д.);
- решать проблему не целиком и быстро, а последовательно, по шагам, приблизительно по такой схеме (рис. 30).

Рис. 30. *Схема последовательного анализа и решения школьных проблем*

Например, наблюдая за ребенком, вы отмечаете, что во время самостоятельных занятий он отвлекается и не реагирует на ваше «перестань крутиться», «не отвлекайся», «ты не старался», «ты был невнимателен».

Первый шаг. Выделить проблему: трудности концентрации внимания во время самостоятельных занятий.

Второй шаг. Что нужно сделать? Использовать тактику привлечения внимания.

Третий шаг. Варианты работы:

- контакт «глаза в глаза»;
- прикосновение (поглаживание);
- специальные карточки для привлечения внимания;

• создание условий, способствующих спокойной работе (снять внешние раздражители).

Четвертый шаг. Использование выбранных вариантов работы (отдельно или в разных сочетаниях). Не стоит ждать очень быстрых результатов, торопиться с выводами.

Пятый шаг. Оценка результатов (какой вариант оказался более эффективным). Если результаты неудовлетворительны, проанализировать, в чем причина. Может быть, это просто ожидание быстрого результата, может быть, желая изменить поведение ребенка, вы не изменили отношение к нему и его поведению, а может быть, не учтены какие-то условия. Возможно, тактика была недостаточно гибкой или занятия были нерегулярными, а «время от времени». Стоит напомнить, что **результат зависит не от количества часов, которое вы отработали, а от регулярности, систематичности занятий. Ежедневные 15-минутные занятия дают больший эффект, чем полуторачасовое занятие один раз в неделю**.

Педагогу, родителям и специалистам необходимо проанализировать также свои чувства и оценки, свою реакцию — всегда ли они адекватны, удается ли даже в критических ситуациях сохранять спокойный тон, доброжелательное отношение или вы все же используете варианты «жестокого обращения», и это снижает эффективность вашей работы. Возможно, необходимо согласовать тактику работы с родителями или другими педагогами.

Анализ неудач и ошибок обязателен, так как помогает не повторять их. Целесообразно привлечь к этой работе специалистов, работающих в школе (психолога, логопеда, врача).

При любых вариантах и формах помощи детям со школьными трудностями необходимы индивидуальные занятия (вне зависимости от того, кто их проводит — учитель, родитель, специалист). Необходимо соблюдать следующие правила:

• Перед каждым занятием объясните ребенку его цель: «Что будем делать, для чего и как». Объясняя, используйте только знакомые слова. Объясните, покажите. Убедитесь, что ребенок понял инструкцию.

• Соблюдайте последовательность занятий, не торопитесь, не перешагивайте через ступеньки.

• Продолжительность непрерывного выполнения заданий не должна быть больше 3—5 минут, а общая продолжительность занятия — не больше 20 минут.

• Работайте спокойно, без нервотрепки, упреков, порицаний. Не торопите ребенка, пусть работает медленно. Постарай-

тесь каждый раз найти, за что похвалить ребенка. При неудаче повторяйте задания, давая аналогичные.

• Никогда не начинайте занятие с трудных заданий, усложняйте задание постепенно. В ходе занятий очень важно подкреплять каждый правильный шаг, так как уверенность в правильности выполнения помогает ребенку.

• Усложняйте задания только тогда, когда успешно выполнены предыдущие. Не спешите получить результат, успех придет, если ребенок будет доверять вам, будет уверен в себе.

• Если необходимо внести коррективы по ходу работы, делайте это немедленно, так как ребенок может непроизвольно «заучить» ошибку. Но избегайте слов «ты делаешь не так», «это неправильно».

• Во время занятий с ребенком не отвлекайтесь. Если не можете найти полчаса для такой работы, помощь невозможна.

• Для того чтобы ваша работа с ребенком была более эффективной, она должна быть систематической (лучше ежедневной), но непродолжительной. Кроме того, необходимо, чтобы эта работа не была нудной, дополнительной, тяжелой нагрузкой, цель которой ребенок не знает или не понимает. План работы (например, на неделю), о котором знает ребенок, позволит ему не только знать, что нужно делать, но иметь возможность отметить свои достижения и наметить дальнейшую работу. Задачи, которые вы ставите перед ребенком, должны быть посильными, а на начальном этапе даже легкодостижимыми. Сложность заданий лучше увеличивать постепенно.

! Мы много раз об этом говорили, но еще раз подчеркнем — в организации занятий с детьми, имеющими школьные проблемы, необходима поддержка со стороны взрослых. В процессе занятий при трудностях обучения поддержка, подбадривание, одобрение позволяют ребенку понять, что он действует правильно, дают уверенность в том, что неудача преодолима и взрослые оценивают его старание.

Обращать внимание только на проблемы очень легко, а вот увидеть только наметившееся улучшение не просто, но без поддержки взрослого ребенок его тоже не заметит. «Я уверен, что у тебя получится», «Я помогу тебе, и ты обязательно сделаешь...», «Правильно», «Хорошо», «Молодец, ты меня радуешь» — эти формулы одобрения стандартны, но каждый может использовать и свои. Одобрение, поддержка и похвала стимулируют ребенка, повышают мотивацию.

Жестокое обращение (негативное подстегивание, замечания, укоры, угрозы, наказания) может дать кратковременное повышение эффективности, но у большинства детей это вызывает обиду, тревогу, усиливает боязнь неудачи.

Причем эта тревога и боязнь неудачи не только рождают новые неудачи, хотя страх порицания и наказания нередко создает иллюзию позитивного изменения ситуации. Уступчивость и послушание зачастую достигаются за счет накапливаемого ожесточения, отрицательных эмоций и нарушения взаимоотношений. Угроза основана на допущении, что страх может быть достаточным мотивом для достижения какого-то результата (и действительно, кратковременный эффект может быть), но чувство обиды (особенно осознаваемое как незаслуженная обида) может дать обратный эффект.

Поэтому рекомендуется чаще хвалить, чем осуждать, подбадривать, а не подчеркивать неудачи, вселять надежду, а не подчеркивать, что изменение ситуации невозможно. Но для того чтобы ребенок поверил в свой успех, в возможность преодоления проблем, в это должны поверить взрослые — учитель и родители.

Использовать все эти принципы и рекомендации несложно. Нужен опыт подобной работы, который накапливается постепенно, и понимание того, что важна не трудность задачи, которая ставится перед ребенком, не сложная методика, а четкое понимание того, чему педагог (родитель, специалист) хочет научить, и осознание того, как эффективнее это можно сделать.

Разбирая причины и характер школьных трудностей, мы неоднократно указывали на то, что нельзя корректировать трудности, необходимо определить ведущие причины. В тех случаях, когда ведущая причина трудностей — недостаточная сформированность или нарушения в развитии познавательных функций (организации деятельности, внимания, памяти, речи, моторики и т.п.), необходимы непродолжительные (15—20 минут), но регулярные занятия в течение длительного времени. Любые пособия, развивающие тетради, сборники заданий дадут лишь варианты заданий, но их можно (и нужно) использовать, варьируя акцент задания, формулируя ребенку по-разному задачи в одном и том же задании. Это позволяет вести работу комплексно, развивая одновременно разные познавательные функции, учитывая сильные и слабые стороны развития ребенка.

Мы приводим серию таких заданий. Они эффективны при комплексных трудностях формирования навыков письма и чтения на начальных этапах обучения. К каждому заданию даются разные варианты инструкции и в скобках указана ведущая функция, на развитие которой направлено такое задание. Пунктиром отделены части задания.

Еще раз напоминаем: выполнение этих заданий не должно продолжаться больше 10–15 минут (если ребенок начинает отвлекаться раньше, необходимо сократить объем задания или разделить его на части). Все задания рассчитаны на послебукварный период (дети должны знать все буквы алфавита).

! Любое задание необходимо не только объяснить, но и показать пример выполнения.

Все задания лучше выполнять на листах А4 нелинованной бумаги. Это способствует формированию и закреплению графических навыков, формированию зрительно-моторных координаций, пространственного и зрительно-пространственного восприятия.

ЗАДАНИЕ 1

се ша об ты он из оп аш ос ву пе лу
где кот пух мак рак нос вол ухо жук лес
слон вода верх ключ часы глаз окно круг мало
часто какой комок чашка палец весло тепло осень хобот жизнь

Инструкция 1. «Прочитай слоги и слова» (организация деятельности, внимание, зрительное восприятие, зрительная память, дифференцировка буквенных знаков).

Инструкция 2. «Спиши слоги и слова письменными буквами» (организация деятельности, внимание, рабочая память, зрительное восприятие и зрительная память, перекодировка печатных букв в письменные, моторика, зрительно-моторные координации).

ЗАДАНИЕ 2

се	ее	со	се	ее	со	се	се	ос	ее
ша	аш	ам	ащ	ан	ща	ап	ца	ша	аш
бо	би	об	ов	ба	бо	ба	об	во	об
ты	ты	ит	ти	ты	ти	тб	ть	ыт	ть
но	оп	от	по	он	оп	но	то	оп	он
егд	гед	гдо	гед	егд	где	гдо	дог	гед	где
низ	инз	нив	нцв	инз	низ	низ	зин	анз	зни
ток	отк	кот	кит	ток	нот	нок	кто	кот	кто
нух	пуж	нху	пух	хул	пху	пух	пхи	нух	хуп
кма	мок	кам	каш	лак	нак	кма	мак	жак	мак
носл	лосн	смон	слол	лосм	слон	лосм	слом	носл	онсл

одав	вадо	вада	даво	вода	бада	одав	дова	адво	овад
всхр	верх	всрх	верж	всхр	рехв	хвср	всхр	свхр	всжр
лючк	клоч	кмоч	ключ	лючк	ксюч	юлук	члюк	чюлк	клоч
уасы	часи	ачсы	чосы	часъ	уасы	часы	сыча	суды	усыа
часот	тосач	часто	чоста	остач	часот	асотч	уосат	тасоу	чатос
коком	мокок	коомк	комок	колок	коком	колок	мокок	комко	кокмо
малец	памец	налец	палец	манец	малец	налец	цемал	мацел	целам

Инструкция 1. «Выбери в каждой строке те буквосочетания, которые написаны до черты, и подчеркни их» (организация деятельности, внимание, рабочая память, зрительная память, дифференцировка буквенных знаков).

Инструкция 2. «Спиши (1, 2, 3... строки) печатными буквами» (организация деятельности, восприятие, внимание, память, моторика, зрительно-моторные координации, дифференцировка буквенных знаков).

Инструкция 3. «Спиши (1, 2, 3... строки) письменными буквами» (организация деятельности, восприятие, внимание, память, моторика, зрительно-моторные координации, сформированность навыка письма букв).

ЗАДАНИЕ 3

Инструкция 1. «Напишите по 5 слов, которые начинаются с букв: А, Б, В, Г, Д, Е, Ж, З, И, К, Л, М, Н, О, П, Р, С, Т, У, Ф, Х, Ц, Ч, Ш, Щ, Э, Ю, Я (формирование навыка письма, расширение запаса слов).

ЗАДАНИЕ 4

Инструкция 1. «Напишите 5—10 слов, которые оканчиваются на букву «с», например, вопрос» (формирование навыка письма, расширение словарного запаса, звукобуквенный анализ).

Инструкция 2. «Напишите 5—10 слов, в которых есть «с» в середине слова, например: краска».

Инструкция 3. «Напишите 5—10 слов, в которых есть сочетание «жи» или «ши», например: живот».

Эти задания можно варьировать, исследуя любые буквосочетания, правила правописания и т.п. Элемент игры, поиска, творчества в задании превращает их из рутинных упражнений в интересную игру, повышает мотивацию.

ЗАДАНИЕ 5

Инструкция 1. «Напишите печатными и письменными (заглавными и строчными) буквами алфавит от А до З, затем от З до Р и от Р до Я» (внимание, память, сформированность навыков письма, моторика, зрительно-моторные координации).

Инструкция 2. «Напишите, начиная с начала, каждую вторую букву алфавита» (внимание, восприятие, рабочая память, моторика, зрительно-моторные координации, навыки устного счета, логическое мышление).

Инструкция 3. «Напишите, начиная с конца, каждую третью букву алфавита» (внимание, восприятие, рабочая память, моторика, зрительно-моторные координации, навыки устного счета, логическое мышление).

Инструкция 4. «Напишите (письменными буквами) алфавит (от А до З, от З до Р, от Р до Я) так, чтобы каждая буква отличалась от других по размеру» (внимание, рабочая память, зрительно-пространственное восприятие, зрительно-моторные координации).

ЗАДАНИЕ 6

Инструкция 1. «На этой странице ты найдешь названия многих вещей, которые есть у тебя дома. К сожалению, когда печатали эти названия, буквы сильно перемешались. Постарайся привести их в порядок и назови».

ЛОСТ — РЕСЛОК — СНУДКУ — АРТАКИН — ТУСЛ — ОВКЁР — ЗАВАНЕКСИ — ОДИАР — АЗВА — РОВКАТЬ — ПАЛМА — НАВНА — ЛОКЗЕРА — ГУТЮ — НОКО — ФЕТЕЛОН — ИВАДН

Правильные ответы:

СТОЛ — КРЕСЛО — СУНДУК — КАРТИНА — СТУЛ — КОВЁР — ЗАНАВЕСКИ — РАДИО — ВАЗА — КРОВАТЬ — ЛАМПА — ВАННА — ЗЕРКАЛО — УТЮГ — ОКНО — ТЕЛЕФОН — ДИВАН.

ЗАДАНИЕ 7

Инструкция 1. «Перепиши, пожалуйста, без ошибок следующие строчки печатными буквами».

АММАДАМА РЕБЕРГЕ АССАМАСА ГЕСКЛАЛЛА ЕССАНЕССАС ДАТАЛАТТА ЕНАЛССТАДЕ ЕНАДСЛАТ ЕТАЛВТАРРС

Инструкция 2. «Перепиши, пожалуйста, без ошибок следующие строчки письменными буквами» (избирательное внимание, рабочая память, зрительная память, зрительно-моторные координации, графические навыки, произвольный контроль деятельности).

УСОКГАТАЛИМ МОДОРА
КЛАТИМОР РЕТАБЕРТА
НОРАСОТАННА ДЕБАРУГА
КАЛЛХАРРА ФИЛИТАДЕРРА
ГРУММОПД ВАТЕРПРООФЕТТА
СЕРАФИННЕТАСТОЛЕ ЕММАСЕ-
ДАТОНОВ

ГРАСЕМБЛАДОВУНТ ГРОДЕРА-
СТВЕРАТОНА ХЛОРОФОНИМАТА
ДАРРИСВАТЕНОРРА ЛАЙОНО-
САНДЕРА МИНОСЕПРИТАМАТО-
РЕНТАЛЕ МАЗОВРАТОНИЛОТО
ТЕЛЛИГРАНТОЛИАДЕ

МУСЕРЛОГРИНАВУПТИМОНАТО-
ЛИГАФУНИТАРЕ АДСЕЛАНОГРИ-
ВАН ТИБЮДАРОЧАН БЕРМОТИ-
НАВУЧИГТОДЕБШОЖ АНУЙМ-
СТЕНАТУРЕП
ВАДИОЛЮЗГАНИЧЕВЯН

ЗАДАНИЕ 8

Инструкция 1. «В этих строчках спрятаны названия животных, выбери их и подчеркни».

ВОБЛУЖДЕНОСОКАНДИКЕНГУ-
РУЖДАБАРСУКАНДА

СОМЕНАКЛИТУНЛРОСЛОНУШ-
НИКМОМЕДВЕДЬЯНИМКА

НЕАЛИНДАБЕЛКАВИНДОБЕЗЬ-
ЯНАЛИМА

ВЕНГДЕНТРУКРОЛИКИЗАБЛДРЕ-
ЛИСАНКРАТИПЛЛЬ

ТОРГДУЛЬКНОСТРАУСИКВАН-
ТУПРОАГИПЛЬ

ФРАНСТАНУТЛЬТИВОЛКОБРА-
ТИНОЗЕБРАГВАЛКИМОСОВА

ДИКОБРАЗИВТОРКНУТИГРА-
ТОР

Инструкция 2. «Напиши названия животных, которые подчеркнуты» (внимание, зрительное восприятие, память, словарный запас, запас знаний об окружающем мире, логическое мышление).

ЗАДАНИЕ 9

Инструкция 1. «Напиши, пожалуйста, еще:

- названия 5 животных, которые живут в воздухе;
- названия 5 животных, которые живут на земле;
- названия 5 животных, которые живут в воде».

(речевое развитие, память, внимание, логическое мышление, запас сведений и знаний об окружающем мире)

ЗАДАНИЕ 10

Инструкция 1. «Эти слова написаны так, чтобы было непонятно, но я открою тебе тайну: их можно прочитать справа налево» (внимание, зрительно-пространственное восприятие, логическое мышление, логическое мышление, звукобуквенный анализ, произвольная регуляция деятельности).

СЕЛ

АПЛОТ

РЕТЕВ

ЯЛПАЦ

АЗЁРЕБ

АВОЛОГ

ЕЦНЛОС

Инструкция 2. «Запиши слова, которые у тебя получились, печатными и письменными буквами» (внимание, зрительно-пространственное восприятие, логическое мышление, логическое мышление, звукобуквенный анализ, произвольная регуляция деятельности).

ЗАДАНИЕ 11

Инструкция 1. «Попробуй зашифровать слова, напиши их наоборот»:

ЯБЛОНЯ

ПЕТУХ

БРЮКИ

ВАГОН

ЗЕРКАЛО

ШКОЛА

СЕМЕЧКО

ПОПУГАЙ

КНИГА

ТЕТРАДЬ

ТЕЛЕФОН

ВАЗА

МАШИНА

Эта серия рассчитана на 2–3 месяца занятий. При необходимости можно предложить ребенку варианты подобных заданий. Их несложно придумать. Эти задания способствуют формированию комплекса базовых познавательных функций, лежащих в основе формирования навыков письма и чтения.

Значительная часть трудностей письма связана с недостатками фонетико-фонематического восприятия, которые очень осложняют и замедляют процесс звукобуквенного анализа, а значит, осложняют и замедляют процесс формирования навыка письма. Мы уже говорили о том, что эти нарушения не имеют ярко выраженных специфических проявлений на начальном этапе (особенно в первую половину года в первом классе). В то же время отсутствие своевременной помощи приводит к непреходящим трудностям освоения навыка письма. Выделить причину трудностей может специалист-логопед, а занятия по специфической коррекции этих трудностей — необходимое условие успешного формирования навыка письма. Однако не всегда родители и учитель могут получить квалифицированную помощь специалиста по этим вопросам, особенно в маленьких городах и в далеких сельских школах. Поэтому мы предлагаем комплекс занятий и ряд рекомендаций, которые помогут в организации необходимой помощи ребенку с нарушениями фонетико-фонематического восприятия в школе и дома. Эти занятия при выявлении проблем звукобуквенного анализа можно начинать в ходе букварного периода.

Начиная самостоятельные занятия с ребенком, необходимо учесть следующее: работа потребует напряжения и выдержки, ведь положительные результаты проявятся не сразу, и радость небольших успехов довольно долго будет чередоваться с новыми огорчениями. Даже то, что получалось уже хорошо, вдруг может серьезно осложниться.

! Неожиданное ухудшение может быть своеобразным сигналом ухудшения состояния ребенка. Это может быть преддверием болезни, показателем сильного утомления, результатом стресса и значительного эмоционального напряжения.

Что необходимо для занятий? Тетрадь, чистые листы бумаги, ручка, карандаш, фломастеры, разрезная азбука, алфавит, картинки с изображением хорошо знакомых предметов. Лучше наклеить их на картон — тогда ими удобно будет пользоваться.

Занятия лучше всего начинать с повторения отдельных букв алфавита, закрепляя те буквы, которые ребенок помнит нетвердо. Вы называете звук (фонему) — ребенок пишет букву.

Необходимо создать условия, при которых, производя звукобуквенный анализ, ребенок имеет возможность сравнивать сходные звуки, сопоставлять их, различать по звучанию. Поэтому большее количество упражнений необходимо направить на дифференциацию сходных звуков (звонких, глухих, шипящих, свистящих, твердых и мягких). Одним из условий развития письменной речи является сознательный анализ составляющих ее звуков, без которого процесс письма является невозможным.

Первый шаг. Прежде всего ребенка нужно научить слышать и выделять отдельный звук из ряда гласных. Ребенку называется ряд, а когда он услышит нужный звук, то должен хлопнуть в ладоши или поднять карточку с буквой «а». На первых порах звуки должны быть в ударной позиции, например: кот, мак (какой звук [а] или [о])?

Если ребенок не понимает задание или не различает звуки в слове, то следует подсказать, какие это звуки. Нужно повторять задания. Постепенно в процессе упражнений он научится различать гласные.

Второй шаг. Теперь можно переходить к различению и выделению согласных звуков. Ребенок должен научиться различать согласные звуки в словах, должен узнавать слова, начинающиеся на определенный звук. Например, из слов: мама, каша, мука, рука, мост, мак, маяк, чашка, мыло, кот, мышь и т.д. — ребенок должен выделить те, которые начинаются на определенный звук [м].

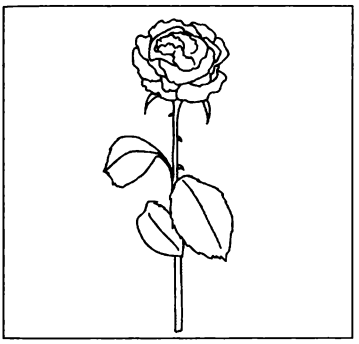
Произносить слова нужно четко, не торопясь, лучше подкреплять слово рисунком, который выбирает и кладет перед собой ребенок.

Если ученик справляется с заданием на различение звуков, то можно перейти к следующему этапу — выделению звуков из слов. Ребенку предлагается узнать, какой первый звук в словах: Аня, Оля, Ася, Алик и т.п. Затем попросите его выделить гласный звук в середине слова: суп, мак, дым и т.д. Выделенный звук должен находиться в ударной позиции. После того как это ус-

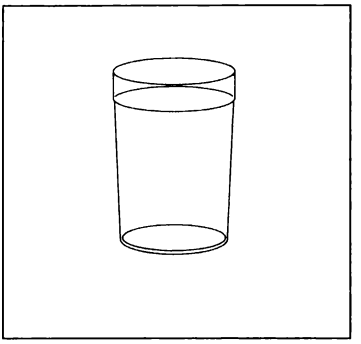
воено, можно переходить к выделению согласного звука, который находится в конце слова.

Проводя такую работу, можно использовать следующие варианты:

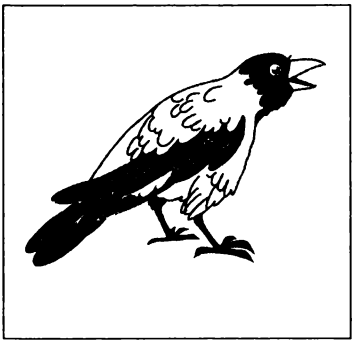
- можно показать ребенку рисунок и попросить назвать первый или последний звук (кот, дом, шар);
- можно подобрать рисунки на заданный звук, затем дать слова для сравнения по звуковому составу. При этом надо спросить: чем отличаются эти пары слов – и составить эти слова из разборной азбуки;
- после этого можно перейти к дописыванию недостающих букв в подписи под картинками, например, такими:



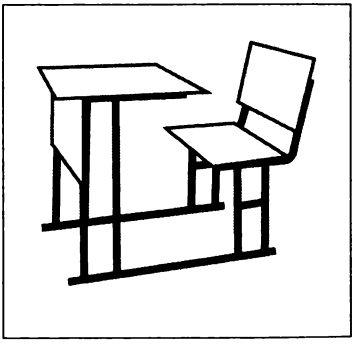
роз –



•такан



в – рона



па • т –

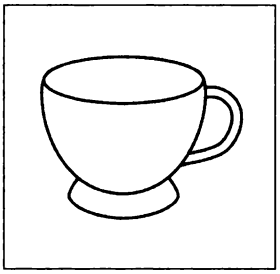
Гласные буквы обозначены «—», согласные «•».

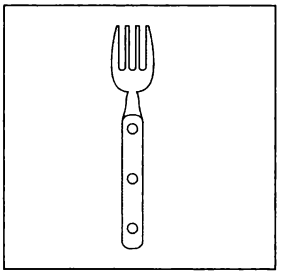
Внимание! На каждом занятии должна ставиться лишь одна задача. Не стоит переходить к следующему заданию, пока не закреплено предыдущее.

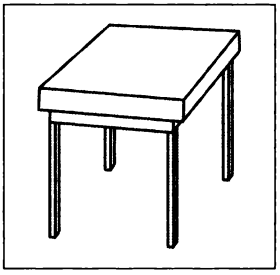
Третий шаг. Дети, имеющие несформированность фонетико-фонематического восприятия (фонематического слуха), часто пропускают гласные звуки. Одним из условий для акцентирования внимания на гласных звуках является деление слов на слоги. При этом необходимо на практике показать, что без гласных нет слога, и отработать на упражнениях правило: сколько в слове гласных, столько и слогов. Усвоив это, можно провести анализ слов различной слоговой структуры (один слог, два, три и т.д.).

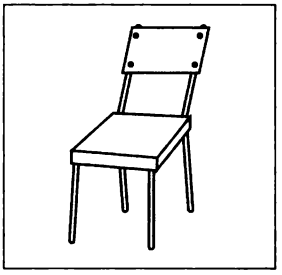
Попросите ребенка:

- записать название предмета по картинкам;









- дописать в каждом слове слог

ШКО • — РУЧ • — КНИ • — ПАР • —
ДОС • — ПАП • — ;

• назвать слова с данным количеством слогов и составить эти слова из букв разрезной азбуки;

• посмотреть снова на рисунки и прочитать слова парами;

• составить имена из слогов верхней и нижней строчек

Фе Ле Ва Та То Во Ве

дя ва ля ня ма ва ра;

• очень полезно поиграть с ребенком в такую игру: «Буквы разбежались, помоги собрать их» (используйте разрезную азбуку или магнитные буквы).

Четвертый шаг. Большую роль в процессе формирования фонематического восприятия, звукобуквенного анализа и синтеза играет работа над предложениями (с теми детьми, которые сливают предлоги, не разделяют слова и т.п.).

В начале коррекционной работы можно использовать разбор предложений по вопросам, установить связь слов в них по смыслу. При этом используется:

• договаривание предложений по картинкам;

• составление схемы целого предложения, где большой чертой обозначается все предложение, чертой поменьше — слова, еще меньше — слоги в словах, точками — звук. Предложение анализируется по составленной схеме: слова — слоги — звуки. Все это называется по порядку:

мама мыла Машу

все предложение
слова
слоги
звуки (гласные — красными точками, согласные — черными).

Пятый шаг. Дети со сниженным фонематическим восприятием очень часто путают звонкие и глухие согласные, заменяют звонкие согласные глухими. Вот этот недостаток внимательный учитель и родители могут заметить даже в первом полугодии. Часты, например такие замены: гусь — кусь, булка — пулка, барабан — барапан, кошка — коска, заяц — саяц.

При этом ребенок может написать: «В сату росли яплоки» (В саду росли яблоки). Для того чтобы исправить данный дефект, надо прежде всего сравнить оппозиционные звуки.

Разберем несколько занятий (звуки б—п):

1-е занятие. Произнести звуки «б—п» и сравнить их по артикуляции:

- звук «б» – звонкий, проверим это: положи руку (тыльную сторону ладони) на гортань – горлышко дрожит;
- при звуке «п» не дрожит, он глухой;
- затем проговорим звуки по слоговой таблице (такие таблицы можно сделать самим на плотном картоне, нарисовать крупно черным фломастером):

ба — пааба — апа

бо — пообо — опо

бу — пуубу — упу

бы — пыыбы — ыпы;

- сравнить слова и дать ребенку смысловое различие слов с изменением одной буквы:

бочка — почка.

А теперь составим с этими словами предложение:

В саду стояла почка с водой.

На дереве распустилась бочка.

Пусть ребенок отгадает, где ошибки, и посмеется;

- а теперь запишите эти слоги под диктовку.

2-е занятие. Звуки «б—п» в слоге, слове, предложении. Повторить первое занятие.

- Сравните звуки «б—п» по артикуляции;

• поработайте со слоговой таблицей (па – ба, по – бо, пу – бу, пы – бы);

• попросите ребенка прочитать эти слоги и записать под диктовку;

• возьмем опять карточки: ба, па, бу, пы, бо, – прочитаем слоги и вспомним этот ряд слогов;

• следующий этап – возьмем картинки, на которых изображены бананы и др., разложим их на две кучки: в одну – с буквой «б», в другую – с буквой «п» и запишем их.

3-е занятие.

• Опять повторяем артикуляцию звуков «б–п»;

• повторяем слоговую таблицу. Записываем слоговый ряд под диктовку: ба, пы, бо, па и т.д.;

• записываем под диктовку слова:

рабочий, абрикос, полка, пальто, опушка и т.п.;

• выполняем упражнение, вставляя пропущенные буквы:

Боре купили бара_ан.

Бабушка пекла _лины.

Надя нарисовала _абочку.

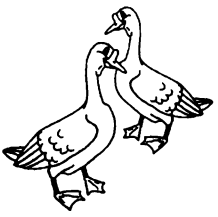
По такому же принципу можно проводить работу по дифференциации и других звонких и глухих согласных: д–т, г–к, з–с и др.

В работе по дифференциации звуков можно использовать следующие виды работ:

1. Предметное лото. Следует отобрать картинки на заданные звуки, определить место звука в словах (начало, конец, середина слова), затем положить картинки над отрабатываемыми буквами, выборочно записать слова и подчеркнуть буквы цветными карандашами.

2. Буквенный диктант. Записать слова одной буквой (п–б, к–г и т.д.), затем восстановить словесный ряд. Диктуем слова, ребенок их записывает одной буквой, а затем называет слово: труба дом дуб трамвай (т д д т).

3. Списывание текста с заданием вставить в предложение вместо рисунка слова (гуси, бабушка), выделить звонкие и глухие согласные.

На лугу паслись  .

вяжет носки.

Все виды предложенных работ могут быть дополнены дидактическими играми, составленными на основе занятий и предложенных рекомендаций. С этой целью можно использовать любую детскую игру с изображением различных предметов. Играть можно следующим образом: «Что нарисовано?» — «Машина». — «Что делает машина?» (Придумай предложение!) — «Машина едет». Постепенно вводится понятие предлога: «Машина едет по дороге».

Зонт — Зонт лежит — Зонт лежит на столе

4. Работа с фишками разного цвета (синие, зеленые, красные, желтые). Работа с фишками помогает ребенку усвоить, какие гласные звуки пишутся после твердых согласных, а какие — после мягких согласных:

- синяя фишка — твердые согласные;
- зеленая фишка — мягкие согласные;
- красная фишка — гласные.

Для более прочного усвоения эти фишки и последующие гласные должны быть все время перед глазами ребенка.

Также перед глазами ребенка должны быть и все буквы алфавита.

Шестой шаг. Очень часто дети с несформированным фонематическим восприятием с трудом усваивают правописание гласных после шипящих: жи – ши, ча – ща, чу – щу.

Основным затруднением является то, что дети не могут запомнить данное правило. И это, безусловно, отражается на письме. Поэтому ребенку сразу необходимо объяснить, что «люди договорились о том, что после шипящих Ж, Ш будут писать И, а после Ч и Щ – У или А: ЖИ – ШИ, ЧУ – ЩУ, ЧА – ЩА».

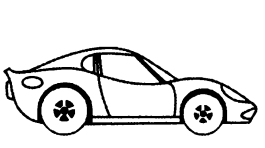
Начинать работу надо с одной пары шипящих звуков. Например, ЖИ – ШИ. Положим перед ребенком буквы Ж, И, Ш, И, Ы. Называем слог ЖИ, при этом ребенок должен составить данный слог. Первое время он может брать букву Ы. В этих случаях вы терпеливо каждый раз напоминаете ему о правиле.

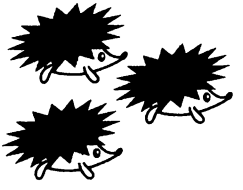
После того как ребенок начал ориентироваться в этой работе, ему можно дать следующее упражнение.

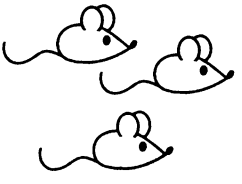
1. Называете предметы: кувшин, машины, ужи, уши.

1-е задание. «Подпиши гласную, которую ты напишешь после Ш (даны буквы И, Ы, А, О, У).

2-е задание. Подпиши картинки.







3-е задание. Допиши слово, слог ЖИ, ШИ подчеркни:

МАЛЫ__

КАМЫ__

СТРИ__

Закрепив данное правило в слове, мы переходим к предложению.

1. Дана сюжетная картинка (ель, под елью – ежи).

Задание:

- Что нарисовано на картинке?
- Кто сидит под елью?
- Запиши предложение, подчеркни ЖИ или ШИ.
- Спиши стихотворение, вставь пропущенную букву цветным карандашом:

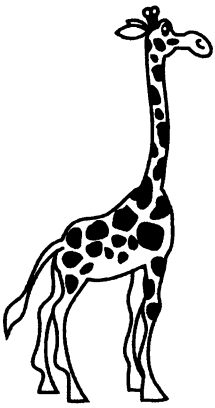
Белый снег пуш_стый
в воздухе круж_тся
и на землю тихо
падает, лож_тся.

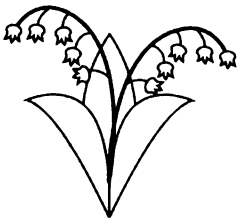
- Спиши это стихотворение по памяти.
- Прочитай, измени слово по образцу. Гласную после шипящей подчеркни.

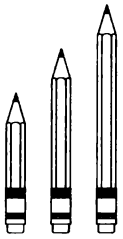
уж — ужи
ёрш —
мышь —
нож —
камыш —

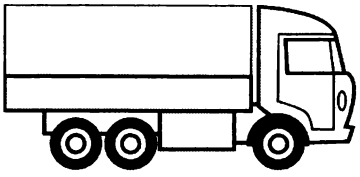
Аналогичные задания проводятся при работе с другими сочетаниями (чу – щу, ча – ща).

При закреплении этого правила можно использовать игру – лото (см. рис. ниже). Попросите ребенка отобрать картинки с предметами, которые обозначаются словами, в которых есть сочетания ЖИ – ШИ, повторите правило и разложите картинки на две кучки: где используется ЖИ и где ШИ.









Для закрепления материала можно использовать небольшой диктант:

Пушистый заяц стал на задние лапки. Люди должны дружить. В мастерской дети учатся шить.

! Если ребенок ошибся, пусть попробует сам найти ошибку.

При недостаточном развитии и нарушениях фонетико-фонематического восприятия очень эффективна работа с карточками. Эту работу можно проводить на дополнительных занятиях во второй половине дня, можно рекомендовать ее (после соответствующего объяснения) родителям.

Приготовьте чистые (библиотечные) карточки и три небольших ящика, на которых напишите (пусть напишет ребенок): «пишу с ошибками», «сомневаюсь», «пишу правильно». Выпишите (или пусть это сделает ребенок) на чистые карточки все слова, в которых он делает ошибки, и пусть он сам (как хочет) отметит ошибки. «Играя» с карточками, необходимо разобрать и проанализировать звуковой и буквенный состав слова. Затем:

• Слово нужно 3 раза прочитать, проговаривая и выделяя ошибку (например, в слове солнце пропущена буква Н).

• Слово нужно 3 раза написать.

• На обратной стороне карточки написать правило, проверочное слово, которое объясняет правописание.

Ребенок сам проверяет ошибки. В случае ошибки слово пишется заново.

Занятия должны быть непродолжительными (10–15 минут), но систематическими, лучше – ежедневными. Постепенно карточки перекладываются из одного ящичка в другой. Время от времени необходимо повторять даже то, что было хорошо усвоено. Эта работа очень эффективна даже в основной школе.

Безусловно, упражнения, приведенные в этой части книги, не исчерпывают и десятой доли возможных и необходимых вариантов занятий с детьми. Это лишь примеры того, как может выстраиваться эта работа.

Заключение

«Вы предлагаете быть более снисходительными к тем детям, у которых есть школьные проблемы, не ставить им плохие оценки, поощрять их за малейшие успехи. Но как быть с остальными детьми в классе? Не будет ли это расхолаживать их, создавать ощущение несправедливости?» Подобные вопросы часто задают педагоги. Конечно, подобные опасения не лишены оснований, без соответствующего объяснения взрослых дети сделают свои выводы так же, как делают их, называя «дураками» тех, кто имеет школьные трудности. Думаю, что каждый педагог знает, что и как сказать детям, чтобы не обидеть одних и не подчеркнуть превосходство других. Приведем лишь один пример немецкого педагога, объяснявшего детям, что чувствуют те, кому с трудом даются письмо и чтение: «Как будто у них тяжелый грипп». И как можно считать такого ребенка дураком или ленивым или обижаться, что ему не ставят оценку за не очень хорошую работу? Такому ученику нужно стараться помочь и нужно щадить его. Правда, не каждый ребенок готов и хочет, чтобы в классе знали о его проблемах, но ведь всё равно все знают и всё видят. Важно, чтобы и сам ребенок, и сверстники, и взрослые знали, что это не стыдно, что это исправимо, но нужно очень стараться и трудиться.

Узнав о возможных учебных трудностях, родители нередко испытывают отчаяние, страх, безнадежность и стыд. Поэтому задача учителя — подбодрить родителей, объяснить, что почти все школьные проблемы преодолимы. Нужны лишь совместные, согласованные действия. Недопустимы в этих случаях прямые или косвенные упреки, порицания, недовольство. Если педагог не считает себя способным помочь ребенку, лучше признаться в этом. Это будет честнее и достойнее, чем перекладывать потом вину на ребенка и родителей.

Без поддержки взрослых, без их помощи и уверенности, без ощущения удачи в других (внешкольных) делах ребенок не смо-

жет преодолеть себя, свой страх, неуверенность, свои неудачи. Преодоление страха ошибки — первый шаг к удаче, к преодолению учебных трудностей. Еще чаще в беседах с учителями возникает раздражение: «При 30–35 учениках в классе уделить внимание каждому невозможно, также невозможно делать исключения». Это скорее всего отговорки, ведь все 35 детей не учатся одинаково, не усваивают все одинаково хорошо, даже если все они отличники, у них будут свои особенности, и их тоже нужно учитывать.

Мы уже много лет говорим о необходимости выстраивания учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей развития ребенка (индивидуальной траектории), о дифференцированном подходе, но пока еще мало делаем для реализации этих идей. Несомненно, это требует изменения методической базы обучения, но главное все же — установка учителя. От того, считает ли он необходимой такую работу с каждым ребенком или готов «передать» неудобного и неуспешного в другой класс, в другую школу.

При встрече со студентами американских университетов мне не раз приходилось слышать: «У меня была дислексия», «А у меня были учебные проблемы с письмом». По-видимому, страх быть осмеянным из-за учебных неудач они преодолели давным-давно и вместе с ним преодолели свои проблемы (учиться в американском университете может далеко не каждый).

Рассмотренные в данной книге трудности обучения детей в начальной школе, разумеется, не исчерпывают всех проблем. Успешно решить эти проблемы непросто, но надеемся, что данная книга будет полезна учителю. Неповторимость каждого ребенка, различие характера и специфики трудностей не дают возможности обеспечить педагога готовыми рецептами. Именно поэтому мы не даем никакого поурочного планирования, не оговариваем методику проведения уроков, не отмечаем, сколько и каких занятий необходимо, а лишь предлагаем основные принципы и варианты работы.

Во всех исследованиях трудностей обучения подчеркивается, что ключ к успеху — не какая-то общая (единая) «хорошая» методика, а комплексность, систематичность и целенаправленность усилий педагога, специалистов и родителей в помощи ребенку.

М.М. Безруких, О.Ю. Крещенко

МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ ПИСЬМА И ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

(тестовые задания, критерии оценки)

В методике предлагаются задания и протоколы для количественной и качественной оценки сформированности навыков письма и чтения у школьников 1 и 3–4-го классов. Предложены интерпретация и классификация результатов обследования. Даны примеры выполнения методики.

Методика оценки сформированности навыков письма и чтения у школьников 1 и 3–4-го классов может быть альтернативной при оценке соответствующих навыков. В практике школы часто требуется не только количественно (с помощью отметки) оценить навыки письма и чтения, но и выявить причины возникающих трудностей письма и чтения как на начальном этапе формирования соответствующих навыков (у учащихся 1-го класса), так и на завершающем этапе формирования навыков (у учащихся 3–4-го классов). *Выявление причин трудностей навыков письма и чтения позволяет правильно построить не только коррекционную работу, но и правильно организовать дальнейшее обучение ребенка с учетом его возможностей и особенностей.* Качественная и количественная оценки возникающих проблем письма и чтения, предложенные в методике, совместили в себе логопедический и традиционный подход к оценке сформированности навыков и выявлению возможных причин трудностей формирования навыков. **Качественные критерии** необходимы для оценки уровня сформированности навыков, учета этапа формирования навыков, выявления ведущих причин трудностей, построения коррекционной работы, выбора правильной методики обучения в дальнейшем (эта оценка необходима учителю и логопеду). **Количественные критерии** позволяют проводить учет особенностей формирования навыков у учащихся одного класса, параллели, школы, проводить лонгитюдные исследования у учащихся в начале и конце учебного года, на начальном и заключительном этапах формирования навыков и т.д.

ОЦЕНКА НАВЫКА ПИСЬМА В 1-м КЛАССЕ

В первом классе формирование навыка письма только начинается. Поэтому методика включает задания, позволяющие судить о трудностях формирования навыка письма и о возможных причинах этих

проблем. Количество предложенных заданий и их последовательность составлены с учетом особенностей работоспособности детей данного возраста. Количество заданий может быть увеличено в каждом индивидуальном случае для более четкого представления характера трудностей (дополнительно могут быть предложены диктант букв, слогов, слов, списывание букв и слов и т.д.). Во время обследования учитель должен диктовать в том темпе, который удобен ученикам, повторять столько раз, сколько необходимо детям, четко формулировать задания. Предложения для списывания и сюжетные картинки должны быть у каждого ученика на парте.

1. Диктант текста (4 предложения).

ПУШОК

У Юли жил хомяк. Звали его Пушок. Щеки у хомяка были толстые. Юля часто кормила Пушка.

Инструкция: пиши в том темпе, в котором тебе удобно.

2. Списывание предложений:

а) с печатного текста;

б) с письменного текста.

Небо затянули тяжелые осенние тучи.

На деревьях скоро появятся листочки.

Инструкция: перепиши два предложения к себе в тетрадь и проверь правильность написания.

3. Самостоятельная подпись двух сюжетных картинок (по 1 предложению).

Инструкция: по каждой картинке придумай одно предложение и напиши его в тетрадь, проверь правильность написания.

Навык письма предполагает качественную оценку, для чего все ошибки классифицируются по типу нарушений и заносятся в специальную итоговую таблицу (см. с. 430). Выделяют следующие типы ошибок:

1. Ошибки звуко-буквенного анализа (перестановки, пропуски, вставки, недописывания, контаминации).
2. Ошибки смешения букв по акустико-артикуляционному сходству (глухие-звонкие, свистящие-шипящие, соноры, аффрикаты и другие).
3. Ошибки конфигурации букв (написание лишних (или недописывание) элементов, неправильное пространственное расположение элементов, зеркальное письмо).
4. Ошибки обозначения мягкости (гласными второго ряда, буквой Ь).
5. Персеверации или антиципации.
6. Пропуск слова или предлога.
7. Ошибки отграничения речевых единиц (слитное написание слов, раздельное написание одного слова, неправильный перенос слова, пропуск запятой или точки, ненаписание заглавной буквы, написание каждого предложения с новой строки).
8. Аграмматизмы (нарушения словообразования, согласования, управления, употребления предлогов).
9. Орфографические ошибки.

В итоге подсчитывается сумма ошибок по каждому типу нарушений и итоговая сумма ошибок. Таким образом, выделяются доминирующие типы ошибок, что необходимо для грамотного построения дальнейшей коррекционной работы.

Характер ошибок почерка позволяет выявить как специфические, так и неспецифические причины трудностей формирования навыка письма.

Отдельно оцениваются нарушения почерка по следующим критериям:

Тремор: 1 балл – нет тремора; 2 балла – тремор наблюдается к концу работы; 3 балла – выраженный тремор по всей работе.

Границы письма: 1 балл – нет нарушений; 2 балла – «нестабильное» нарушение границ 1–2 раза; 3 балла – не соблюдает поля рабочего листа (либо пересекает границы, либо сильно недописывает).

Нестабильность конфигурации букв: 1 балл – нет нарушений; 2 балла – непостоянные нарушения написания элементов букв; 3 балла – устойчивая нестабильность конфигурации букв, нет четкости и правильности написания элементов.

Нестабильная высота и ширина букв: 1 балл – нет нарушений; 2 балла – наблюдается нестабильность к концу работы; 3 балла – выраженная нестабильность высоты и ширины букв.

В итоге подсчитывается суммарный балл нарушений почерка. 4 – минимум (почерк формируется без нарушений), 12 – максимум (выраженные нарушения почерка). При оценке почерка важно понять, насколько стабильны те или иные нарушения, как часто проявляются. Оценка 8 и больше баллов свидетельствует о трудностях формирования навыка письма.

ХАРАКТЕР ОШИБОК ПИСЬМА

Виды ошибок		Задания			ИТОГ
		1	2	3	
Ошибки звуко-буквенного анализа	Перестановки				
	Пропуски				
	Вставки				
	Недописывания				
	Контаминации				
Смешение букв по акустико-артикуляционному сходству	Глухие-звонкие				
	Свистящие-шипящие				
	Лабиализованные				
	Соноры				
	Аффрикаты				
Ошибки конфигурации букв	Разное кол-во элементов				
	Пространственное расположение элементов				
	Зеркальное письмо				
Обозначение мягкости	Гласными 2-го ряда				
	Буквой Ь				
Персеверации/антиципации					
Пропуск слова/предлога					

Виды ошибок		Задания			ИТОГ
		1	2	3	
Отграничение речевых единиц	Слитное написание слов				
	Раздельное написание слова				
	Неправильный перенос слова				
	Пропуск точки				
	Нет заглавной буквы				
	Каждое предложение с новой строки				
Аграмматизмы. Нарушения	Словообразования				
	Согласования				
	Управления				
	Употребления предлогов				
Орфографические ошибки					
ОБЩИЙ ИТОГ					
Нарушения почерка	Тремор				
	Нарушения конфигурации букв				
	Нестабильная высота и ширина букв				
	Границы письма				

ОЦЕНКА НАВЫКА ЧТЕНИЯ В 1-м КЛАССЕ

В начале формирования навыка чтения могут встречаться различные трудности, которые проявляются в ошибках прочтения букв, слогов, слов, текстов, непонимании смысла читаемого и др. Подобные ошибки, выражающиеся в заменах, пропусках, вставках, перестановках, аграмматизмах, «застреваниях», невыразительности, нарушениях общего звучания речи, и другие могут свидетельствовать о трудностях формирования навыка чтения. Для выявления возникающих ошибок и проведения качественной и количественной оценки целесообразно провести следующие задания.

1. Распознавание букв:

а) печатных (строчных и заглавных);

б) рукописных (строчных и заглавных).

а, о, с, з, е, д, л, м, у, и, ш, ж, х, в, р, ф,

П, Л, Б, В, Р, Г, М, И, Н,

о, с, е, м, л, и, ш, ц, щ, ж, х, д, у, з,

П, Л, М, Г, Р, Ж, К

Инструкция: назови буквы, не торопись.

Оценка задания: оценивается прочтение каждой буквы. 1 балл – буква прочитана правильно; 2 балла – замена другой буквой (в протоколе пишется эта буква); 3 балла – буква не узнана (не может прочитать). Минимальный балл – 45, максимальный балл – 135.

Здесь и далее. Для более быстрой обработки материала: в протоколе указан минимально возможный балл за каждую серию заданий. При замене буквы плюсуется 1 штрафной балл, если буква не узнается – 2 штрафных балла.

2. Чтение слогов:

а) печатных (прямых, обратных, со стечением согласных);

б) рукописных (прямых, обратных, со стечением согласных).

се, бы, ми, ню, явн, пла, фро,

вздро, быстр, скла,

се, ду, ос, пи, уз, вод, пне, гни, дро,

тря, шли

Инструкция: прочитай слоги, не торопись.

Оценка задания: оценивается прочтение каждого слога. 1 балл – слог прочитан правильно с первого раза; 2 балла – слог прочитан с ошибками (искажения различного характера, «застревания», набор слога по буквам, примеры записывать в протокол); 3 балла – слог не узнается (невозможность прочтения). Минимальный балл – 21, максимальный балл – 63.

3. Чтение слов:

3.1. Простого слогового состава: а) печатных; б) рукописных;

3.2. Сложного слогового состава: а) печатных; б) рукописных.

сон, мак, пол

мал, зуб, пот,

полюс, карнавал, забор

дрова, тряпка, водопад

Инструкция: прочитай слова, не торопись.

Оценка задания: оценивается прочтение каждого слова. 1 балл – слово читалось правильно с первого раза (целиком или по слогам); 2 балла – слово прочитано с ошибками (искажения различного характера, «застревания», набор слова по буквам и другие, примеры записывать в протокол); 3 балла – невозможность прочтения слова, либо читается бессмыслица. Минимальный балл – 12, максимальный балл – 36.

4. Чтение печатного текста (3 предложения), ответы на вопросы.

РОЗЫ

На клумбе росли красные розы. Цветы были очень красивые. Лена поливала их каждый день.

Инструкция: прочитай текст в том темпе, в котором тебе удобно, потом ответь на вопросы по тексту.

Оценка задания: При оценке техники чтения оценивается прочтение каждого слова. 1 балл – слово читается правильно с первого раза (целиком или по слогам); 2 балла – слово прочитано с ошибками (искажения различного характера, «застревания», набор слова по буквам и другие); 3 балла – невозможность прочтения слова, либо читается бессмыслица. Минимальный балл – 14, максимальный балл – 42.

Оценить технику чтения текста также можно следующим образом: подсчитать количество искажений слов различного характера (про-

пуски, перестановки, вставки и т.д.) и умножить это количество на коэффициент 2, далее подсчитать пропущенные или «непонятные» слова (грубо искаженные) и умножить это количество на коэффициент 3. Далее суммировать полученные числа и к итоговому числу прибавить еще 14 (как показано в таблице). Получился итоговый балл. Если текст читается без ошибок (0 искажений и 0 пропусков), итоговый балл будет равняться соответственно 14.

Понимание текста оценивается по ответам на вопросы: 1 балл – ответы на все вопросы правильные; 2 балла – есть хотя бы одна ошибка или неточность, или ответа нет. Минимальный балл 3, максимальный – 6. Полученный балл суммируем с итоговым баллом за технику чтения текста и получаем общий балл за выполнение четвертого задания. Минимальный балл – 17, максимальный балл – 48.

Далее производим количественную оценку навыка чтения. Для этого подсчитываем общий суммарный балл за выполнение всех заданий методики, который легко подсчитывается в итоговой таблице. Минимальный балл – 95, максимальный балл – 282.

Навык чтения формируется хорошо, и выбранная методика подходит для данного ученика, если ребенок выполнил все задания без штрафных баллов. Минимальное количество штрафных баллов (общий суммарный балл 96–105) может свидетельствовать о трудностях формирования навыка чтения, которые преодолимы в дальнейшей работе при корректировании условий прохождения материала. Если общий суммарный балл больше 105 – это может быть связано с комплексными трудностями формирования навыка чтения, а также специфическими трудностями, которые могут быть преодолены только в результате целенаправленной специфической коррекционной работы.

Качественная оценка предполагает оценку сформированности навыка чтения (на уровне слога, слова, предложения). Кроме того, качественно оценивается общее звучание речи (скорость, голос, разборчивость, темп). У детей, испытывающих трудности обучения чтению, как правило, наблюдаются различные нарушения общего звучания речи (в основном это «скачкообразный» темп (то быстрее, то медленнее в пределах одного предложения), иссякающий голос, торопливость). Нарушения общего звучания речи являются специфическим показателем трудностей формирования навыка чтения. Возникновение подобных ошибок свидетельствует о несформированности навыка чтения, трудностях автоматизации, и дальнейшее усложнение материала может привести к возникновению более грубых ошибок. Следовательно, педагогу следует быть более внимательным к ребенку с подобными нарушениями и не форсировать темп обучения в данный момент. Подобная дифференцированная оценка позволяет качественно составить коррекционную работу с учетом характера трудностей.

ПРОТОКОЛ ОЦЕНКИ НАВЫКА ЧТЕНИЯ В 1-м КЛАССЕ

Фамилия, имя _____

Дата исследования _____ Класс _____

Дата рождения _____ Возраст _____

ЗАДАНИЕ 1. Распознавание букв

ПЕЧАТНЫЕ	**балл**	а	о	с	з	е	д	л	м	у	и	ш	ж	х	в	р	ф	П	Л	Б	В	Р	Г	М	И	Н	**ИТОГ**
узнает сразу	**1**																										
заменяет	**2**																										
не узнает	**3**																										

ПИСЬМЕННЫЕ	**балл**	о	с	е	м	л	и	ш	ц	щ	ж	х	д	у	з	П	Л	Г	Р	Н	К	**ИТОГ**
узнает сразу	**1**																					
заменяет	**2**																					
не узнает	**3**																					

Общий балл _____

ЗАДАНИЕ 2. Чтение слогов

ПЕЧАТНЫЕ	**балл**	се	бы	ми	ню	явн	пла	фро	вздро	быстр	скла	**ИТОГ**
читает правильно	**1**											
искажения	**2**											
«застревания»												
не читает	**3**											

ПИСЬМЕННЫЕ	**балл**	се	ду	ос	пи	уз	вод	пне	гни	дро	тря	шли	**ИТОГ**
узнает сразу	**1**												
заменяет	**2**												
не узнает	**3**												

Общий балл _____

ЗАДАНИЕ 3. Чтение слов:

3.1. Простого слогового состава

ПЕЧАТНЫЕ	**балл**	сон	мак	пол	**Итог**
читает правильно	1				
искажения	2				
«застревания»					
не читает	3				

ПИСЬМЕННЫЕ	**балл**	*мал*	*зуб*	*пот*	**Итог**
читает правильно	1				
искажения	2				
«застревания»					
не читает	3				

3.2. Сложного слогового состава

ПЕЧАТНЫЕ	**балл**	полюс	карнавал	забор	**Итог**
читает правильно	1				
искажения	2				
«застревания»					
не читает	3				

ПИСЬМЕННЫЕ	**балл**	*дрова*	*тряпка*	*водопад*	**Итог**
читает правильно	1				
искажения	2				
«застревания»					
не читает	3				

Общий балл _____

ЗАДАНИЕ 4. Чтение текста, ответы на вопросы

РОЗЫ

На клумбе росли красные розы. Цветы были очень красивые. Лена поливала их каждый день.

Ошибки	количество	коэффициент	Полученный балл	Итог
Искажения		2		+ 14 =
Пропуски, «непонятные» слова		3		

Понимание текста:

Вопросы	Ответы	Итог
Где росли цветы?		
Как они назывались?		
Кто за ними ухаживал?		

Общий балл _____

КОЛИЧЕСТВЕННАЯ ОЦЕНКА НАВЫКА ЧТЕНИЯ

Общий балл за выполнение всех заданий	Задания				Итог
	1	2	3	4	

КАЧЕСТВЕННАЯ ОЦЕНКА НАВЫКА ЧТЕНИЯ

Характер чтения: чтение побуквенное, слоговое, слоговое и целыми словами, целыми словами, фразовое, чтение по догадке (нужное подчеркнуть).

Выразительность: читает выразительно/монотонно, интонационно выделяет/не выделяет фразы, ударение правильное/неправильное (нужное подчеркнуть)

ХАРАКТЕР ОШИБОК ЧТЕНИЯ

Виды ошибок	Задания (кол-во ошибок)				Итог
	1	2	3	4	
Искажения					
«Застревания»					
Невозможность прочтения					

ОБЩЕЕ ЗВУЧАНИЕ РЕЧИ

Скорость	Средняя	Очень быстрая	Очень медленная
Голос	Средний	Очень громкий	Иссякающий
Разборчивость	Хорошая	Нарушено 1—2 зв.	Общая смазанность
Темп	Постоянный	Общая неровность	Сбивчивый

Замечания:

_____

_____

_____

_____

Заключение:

_____

_____

_____

_____

ОЦЕНКА НАВЫКА ПИСЬМА В 3–4-м КЛАССАХ

К 9–10 годам навык письма должен быть сформирован. Поэтому предложенные задания позволяют судить о степени сформированности навыка письма и о возможных причинах нарушений. Поскольку оценка навыка письма у учащихся 3–4-го классов предполагает большое количество заданий, рекомендуется (возможно) проводить обследование в два или несколько этапов (в зависимости от работоспособности ребенка) либо начинать сразу с последнего задания (идти от последнего задания к первому по мере исчезновения ошибок). Однако, по нашему наблюдению, у детей с трудностями формирования навыка ошибки письма встречаются нерегулярно и могут проявляться как в сложных (последних, интегративных заданиях), так и в более простых (начальных) заданиях.

Проведение обследования желательно в удобном для учеников темпе, с неоднократным повторением предложенного материала. Материал для списывания и сюжетные картинки должны быть у каждого ученика на парте.

1. Списывание слов с рукописного текста.

сова, вода, будка, топор, круги, Ника, Лиля, щит

2. Списывание двух предложений с рукописного текста.

Зимы ждала, ждала природа.

Нам надо было идти домой через дубраву.

3. Списывание слов с печатного текста.

сосна, книга, птица, туча, чаща, жизнь, сушить

4. Списывание двух предложений с печатного текста.

На улице и во дворе много снега.
Рита варила кашу.

Инструкция: спиши все слова и предложения к себе в тетрадь и проверь себя.

5. Диктант строчных и прописных букв (наиболее часто искажаемых при написании):

а) строчные: п, и, ш, т, м, щ, з, ц, е, г, л, д, у, б, э, ф, й, ч, ё, ы, в, ж, ъ, х;

б) прописные: Г, З, Д, Р, Н, К, Ч, У, Е, Т, Ц, П, Л, В, М, Ф, Ё, Ж, Щ.

6. Диктант слогов простых (открытых и закрытых), сложных и со стечением согласных:

мо, ас, осе, лы, жаш, дут, шо, ац, лир, пла, кро, олу, гму, сли, цащ, вдру, здра, икс, тич, кла, цас, зес, вищ.

7. Диктант слов простого и сложного слогового состава (подбор на разные типы ошибок):

кот, мука, сок, яма, жук, зима, сажа, Рома, люди, юнга, маяк, майка, тень, коньки, грибы, шарф, сушки, стужа, глазок, гвоздь, стрелка, пружина, скворец, встреча, жеребёнок.

8. Диктант предложения (6 слов после однократного прослушивания).

Дети нашли в саду колючего ежа.

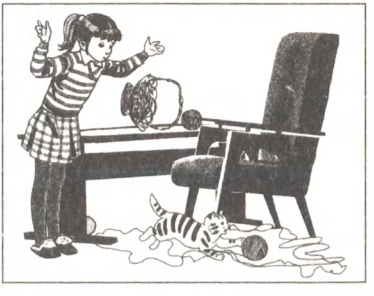
9. Диктант текста (подбор слов на разные типы ошибок).

НОЧЬЮ В ЛЕСУ

Ночь. Жители леса спешат на добычу. Волк вышел из чащи и побрёл к деревне. Из норы вылезла лисица. В глубине леса собрались зайцы. Кругом тишина. Только лёгкий ветерок качает вершины сосен. Вот снежный ком упал с еловой ветки. Зайцы испугались и умчались в чащу.

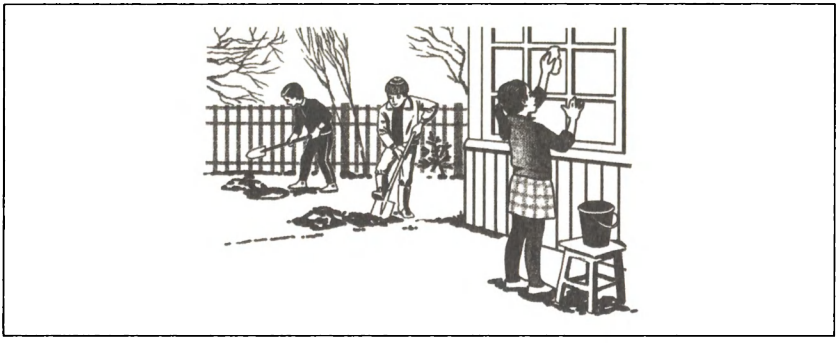
Инструкция: пиши в том темпе, в котором тебе удобно, проверяй написанное.

10. Самостоятельная подпись двух сюжетных картинок (2 предложения).



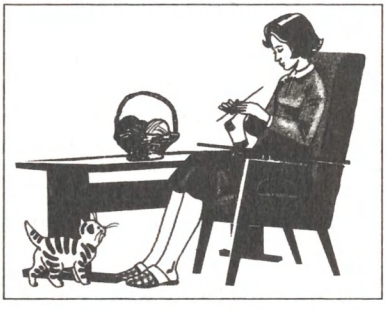
Инструкция: по каждой картинке придумай одно предложение и напиши его в тетрадь, проверь правильность написания.

11. Самостоятельное составление и запись рассказа по сюжетной картинке.



Инструкция: придумай небольшой рассказ по этой картинке (2–3 предложения) и запиши его к себе в тетрадь.

12. Самостоятельное составление и запись рассказа по серии сюжетных картинок.



Инструкция: разложи картинки по ходу сюжета, сочини рассказ и запиши его к себе в тетрадь. Проверь правильность написания.

Так же как и у учащихся первого класса, оценка письма производится по качественному критерию. Все ошибки классифицируются по типу нарушений и заносятся в специальную итоговую таблицу (см. с. 430).

Отдельно оцениваются нарушения почерка по следующим критериям.

Тремор: 1 балл – нет тремора; 2 балла – тремор наблюдается к концу работы; 3 балла – выраженный тремор по всей работе.

Границы письма: 1 балл – нет нарушений; 2 балла – «нестабильное» нарушение границ 1–2 раза; 3 балла – не соблюдает поля рабочего листа (либо пересекает границы, либо сильно недописывает).

Нестабильность конфигурации букв: 1 балл – нет нарушений; 2 балла – непостоянные нарушения написания элементов букв; 3 балла – устойчивая нестабильность конфигурации букв, нет четкости и правильности написания элементов.

Нестабильная высота и ширина букв: 1 балл – нет нарушений; 2 балла – наблюдается нестабильность к концу работы; 3 балла – выраженная нестабильность высоты и ширины букв.

В итоге подсчитывается суммарный балл нарушений почерка. 4 – минимум (почерк сформирован), 12 – максимум (выраженные нарушения почерка). При оценке почерка важно понять, насколько стабильны те или иные нарушения, как часто проявляются. Оценка 8 и больше баллов свидетельствует о трудностях формирования почерка (почерк несформирован или сформирован неправильно).

ОЦЕНКА НАВЫКА ЧТЕНИЯ В 3–4-м КЛАССАХ

К 9–10 годам (3–4-й классы) навык чтения должен быть сформирован полностью. Однако даже в этом возрасте могут встречаться различные ошибки чтения, препятствующие формированию полноценного навыка. Для выявления причин несформированности навыка чтения мы рекомендуем провести следующие задания:

1. Распознавание букв:

а) печатных (строчных и заглавных);

б) рукописных букв (строчных и заглавных).

а, о, с, з, е, д, л, м, у, и, ш, ж, х, в, р, ф

А, Л, П, Б, В, Р, Г, М, И, Н

о, с, е, м, л, и, ш, ц, щ, ж, х, д, у, з, в, ф

П, Г, Р, Н, К, Б, В

Инструкция: назови все буквы.

Оценка задания: оценивается прочтение каждой буквы. 1 балл – буква прочитана правильно; 2 балла – различные ошибки (искажения, «застревания», самоисправления, примеры заносятся в протокол); 3 балла – буква не узнана (ребенок не может прочитать). Минимальный балл – 45, максимальный балл – 135 (*здесь и далее:* при оценке может быть использована система начисления штрафных баллов).

2. Чтение слогов:

а) печатных (прямых, обратных, со стечением согласных);

б) рукописных (прямых, обратных, со стечением согласных).

се, бы, ми, ню, чи, сэ, ос, ва, фэ, явн, осе, мли, пла, щац, фар, овр, плю, фра, вздро, быстр, скла, спро, бра, плы

се, ли, ду, ва, ос, пи, сэ, ми, ля, тит, вод, шта, уз, плы, шли, тря, пне, тще, льто, гни, дро, бол

Инструкция: прочитай слоги.

Оценка задания: оценивается прочтение каждого слога. 1 балл – слог прочитан правильно с первого раза; 2 балла – слог прочитан с ошибками (искажения различного характера, «застревания», и др., примеры заносятся в протокол); 3 балла – слог не узнается (невозможность прочтения). Минимальный балл – 46, максимальный балл – 138.

3. Чтение слов:

3.1. Простого слогового состава: а) печатных; б) рукописных;

3.2. Сложного слогового состава: а) печатных; б) рукописных.

лёд, мох, нос, дуб, пол, швы, лист, жук

год, мыл, воз, дуб, оса, топ, Мила, пол

завод, карнавал, здание, простыня, зеркало, журавль, созвездие, аквариум, электричество, фотографироваться

мишка, титры, конверты, медуза, паштет, милиционер, гнездо, бутерброд, гуталин

Инструкция: прочитай слова.

Оценка задания: оценивается прочтение каждого слова. 1 балл – слово читается правильно с первого раза; 2 балла – слово прочитано с ошибками (искажения различного характера, «застревания», и др., примеры заносятся в протокол); 3 балла – невозможность прочтения слова, либо читается бессмыслица. Минимальный балл – 35, максимальный балл – 105.

4. Чтение сложного текста (9 сложных предложений) с последующими ответами на 2 вопроса (на понимание текста).

ПУШОК

В доме у нас жил ёжик, он был ручной. Когда его гладили, он прижимал к спине колючки. При этом ёж пыхтел, фыркал и кусал меня за ноги, требуя еды.

Летом я брал Пушка с собой гулять в сад. Он бегал по дорожкам, ловил лягушат, жуков, улиток и с аппетитом их съедал. Когда наступила зима, я перестал брать Пушка на прогулки, держал его дома. Кормили мы теперь Пушка молоком и мочёным хлебом. Наестся, бывало, ёжик, заберётся за печь, свернётся клубочком и спит, а вечером вылезет и начнёт по комнатам бегать. Всю ночь бегает, лапками топает.

(Г. Скребицкий)

Инструкция: прочитай текст в том темпе, в котором тебе удобно, потом ответь на вопросы по содержанию.

Оценка задания: при оценке техники чтения оценивается прочтение каждого слова. 1 балл – слово читается без ошибок; 2 балла – встречаются ошибки (замены букв, слогов, окончаний, «застревания» и другие, примеры заносятся в протокол); 3 балла – слово пропускается (без последующего исправления), либо читается непонятное слово (без последующего исправления).

Оценить технику чтения текста также можно, подсчитав количество искажений слов различного характера (пропуски, перестановки, вставки и т.д.) и умножив полученное число на коэффициент 2, далее подсчитать пропущенные слова или «непонятные» слова (грубо искаженные) и умножить это число на коэффициент 3. Далее суммировать полученные числа и к итоговому числу прибавить еще 94 (как показано в таблице). Получился итоговый балл. Если текст читается без оши-

бок (0 искажений и 0 пропусков), итоговый балл будет равняться соответственно 94.

Понимание текста оценивается по ответам на вопросы: 1 балл – ответы на все вопросы правильные; 2 балла – есть хотя бы одна ошибка или неточность, или ответа нет. Минимальный балл за эту категорию – 2, максимальный – 4. Полученный балл суммируем с итоговым баллом за технику чтения текста и получаем общий балл за выполнение четвертого задания. Минимальный балл – 96, максимальный балл – 286.

Далее производим количественную оценку навыка чтения. Для этого подсчитываем общий суммарный балл за выполнение всех заданий методики, который легко подсчитывается в итоговой таблице. Минимальный балл – 222, максимальный балл – 664.

Навык чтения считается сформированным у данного ученика, если ребенок выполнил все задания без штрафных баллов. Минимальное количество штрафных баллов (общий суммарный балл не превышает 235) может свидетельствовать о сохраняющихся трудностях формирования навыка чтения, для преодоления которых может быть достаточно корректирование условий прохождения учебного материала. Если общий суммарный балл больше 235 – у ребенка наблюдаются комплексные трудности навыка чтения, навык чтения не сформирован. Необходима организация целенаправленной коррекционной работы с учетом характера трудностей.

Качественная оценка предполагает оценку уровня сформированности навыка чтения (слог, слово, фраза-предложение). Кроме того, качественно оценивается общее звучание речи (скорость, голос, разборчивость, темп). Различные нарушения общего звучания речи наблюдаются у детей с трудностями обучения чтению и свидетельствуют о несформированности (трудностях автоматизации) навыка.

ПРОТОКОЛ ОЦЕНКИ НАВЫКА ЧТЕНИЯ В 3–4-м КЛАССАХ

Фамилия, имя _____

Дата исследования _____ Класс _____

Дата рождения _____ Возраст _____

ЗАДАНИЕ 1. Распознавание букв

ПЕЧАТНЫЕ	**балл**	а	о	с	з	е	д	л	м	у	и	ш	ж	х	в	р	ф	П	Л	Б	В	Р	Г	М	И	Н	**ИТОГ**
узнает сразу	**1**																										
заменяет	**2**																										
не узнает	**3**																										

ПИСЬМЕННЫЕ	**балл**	*о*	*с*	*е*	*м*	*л*	п	ш	ц	щ	ж	х	д	у	з	в	б	П	Г	Р	Н	**ИТОГ**
узнает сразу	**1**																					
заменяет	**2**																					
не узнает	**3**																					

Общий балл _____

ЗАДАНИЕ 2. Чтение слогов

ПЕЧАТНЫЕ	балл	се	бы	ми	ню	чи	сэ	ос	ва	фэ	явн	осе	мли	пла	щац	фар	ИТОГ
читает правильно	1																
искажения	2																
«застревания»																	
не читает	3																

ПЕЧАТНЫЕ	балл	овр	плю	фра	вздро	быстр	скла	спро	бра	плы	ИТОГ
читает правильно	1										
искажения	2										
«застревания»											
не читает	3										

ПИСЬМЕННЫЕ	**балл**	*се*	*ли*	*ду*	*ва*	*ос*	*пи*	*сэ*	*ми*	*ля*	*тит*	*вод*	**ИТОГ**
читает правильно	**1**												
искажения	**2**												
«застревания»													
не читает	**3**												

ПИСЬМЕННЫЕ	**балл**	*шта*	*уз*	*плы*	*шли*	*тря*	*пне*	*тще*	*льто*	*гни*	*дро*	*бол*	**ИТОГ**
читает правильно	**1**												
искажения	**2**												
«застревания»													
не читает	**3**												

Общий балл _____

ЗАДАНИЕ 3. Чтение слов:

3.1. Простого слогового состава

ПЕЧАТНЫЕ	**балл**	лёд	мох	нос	дуб	пол	швы	лист	жук	**Итог**
читает правильно	1									
искажения	2									
«застревания»										
не читает	3									

ПИСЬМЕННЫЕ	**балл**	год	мыл	воз	дуб	оса	топ	Мила	пол	**Итог**
читает правильно	1									
искажения	2									
«застревания»										
не читает	3									

3.2. Сложного слогового состава

ПЕЧАТНЫЕ	**балл**	завод	карнавал	здание	простыня	зеркало	журавль	**Итог**
читает правильно	1							
искажения	2							
«застревания»								
не читает	3							

ПЕЧАТНЫЕ	**балл**	созвездие	аквариум	электричество	фотографироваться	**Итог**
читает правильно	1					
искажения	2					
«застревания»						
не читает	3					

ПИСЬМЕННЫЕ	**балл**	*мишка*	*титры*	*конверты*	*медуза*	*паштет*	**Итог**
читает правильно	1						
искажения	2						
«застревания»							
не читает	3						

ПИСЬМЕННЫЕ	**балл**	*гнездо*	*милиционер*	*бутерброд*	*гуталин*	**Итог**
читает правильно	1					
искажения	2					
«застревания»						
не читает	3					

Общий балл _____

ЗАДАНИЕ 4. Чтение текста с последующими ответами на вопросы

Ошибки	**Количество**	**Коэффициент**	**Полученный балл**	**Итог**
Искажения		2		... + 94 =
Пропуски, «непонятные» слова		3		

Понимание текста:

Вопросы	Ответы	**Итог**
Почему ежика звали Пушком?		
Чем кормили ежика зимой?		

Общий балл _____

КОЛИЧЕСТВЕННАЯ ОЦЕНКА НАВЫКА ЧТЕНИЯ

Общий балл за выполнение всех заданий	Задания				Итог
	1	2	3	4	

КАЧЕСТВЕННАЯ ОЦЕНКА НАВЫКА ЧТЕНИЯ

Характер чтения: чтение побуквенное, слоговое, слоговое и целыми словами, только целыми словами, чтение по догадке (нужное подчеркнуть).

Выразительность: читает выразительно/монотонно, интонационно выделяет/не выделяет фразы, ударение правильное/неправильное (нужное подчеркнуть).

ХАРАКТЕР ОШИБОК ЧТЕНИЯ

Виды ошибок	Задания (кол-во ошибок)					Итог
	1	2	3	4	5	
Искажения						
«Застревания»						
Невозможность прочтения						

ОБЩЕЕ ЗВУЧАНИЕ РЕЧИ

Скорость	Средняя	Очень быстрая	Очень медленная
Голос	Средний	Очень громкий	Иссякающий
Разборчивость	Хорошая	Нарушено 1—2 зв.	Общая смазанность
Темп	Постоянный	Общая неровность	Сбивчивый

Замечания:

_____

_____

_____

Заключение:

_____

_____

_____

ВИДЫ ОШИБОК ПИСЬМА И ЧТЕНИЯ И ИХ ВОЗМОЖНЫЕ ПРИЧИНЫ

Возможные ошибки	Возможные причины ошибок
ПИСЬМО	
Ошибки правильного написания букв	Недостаточная сформированность зрительной памяти, недостаточная сформированность зрительно-пространственного восприятия, недостатки методики обучения, форсирование темпа обучения
Неправильная траектория движений при выполнении графического элемента	Недостаточная сформированность зрительно-пространственного восприятия, недостаточная сформированность зрительно-моторных координаций, недостаточная сформированность зрительной памяти, недостатки методики обучения, форсирование темпа обучения
Ошибки в пространственном расположении элементов (в-д) или количественном соотношении элементов (и-ш), зеркальное письмо	Недостаточная сформированность зрительно-пространственного восприятия, недостаточная сформированность зрительной памяти, недостатки методики обучения, форсирование темпа обучения, несформированность организации деятельности, утомление
Не «видит» строку, нарушает соотношение элементов буквы	Недостаточная сформированность зрительно-пространственного восприятия, недостаточная сформированность зрительной памяти, форсирование темпа обучения, сильное функциональное напряжение, трудность концентрации внимания
Неустойчивый почерк (неровные штрихи, различная высота и протяженность графических элементов, растянутые разнонаклонные буквы, тремор)	Недостаточная сформированность моторных функций, нарушение зрительно-моторных координаций, недостатки методики обучения, форсирование темпа обучения, выраженное функциональное напряжение и утомление
Сильный нажим, тремор	Недостаточная сформированность моторных функций, нарушение координации движений (неправильная поза, неправильное положение ручки), нарушение координации движений в связи с сильным утомлением и функциональным напряжением

Продолжение табл.

Возможные ошибки	Возможные причины ошибок
Пропуски, вставки, перестановки букв, недописывания слов	Несформированность звуко-буквенного анализа, нарушения внимания, оперативной памяти, контроля деятельности, неадекватный темп работы
Пропуски слов	Нарушения внимания, оперативной слуховой памяти, контроля деятельности, неадекватный темп работы
Персеверации	Несформированность планирования, регуляции и контроля деятельности
Редуцированное написание (как слышу)	Несформированность планирования и контроля деятельности, неумение совмещать графическую и смысловую части письма, неадекватный темп деятельности
Пропуски слов	Нарушения внимания, оперативной слуховой памяти, контроля деятельности, неадекватный темп деятельности
Слитное написание слов или раздельное написание одного слова, неправильный перенос слова	Нарушение звуко-слоговой структуры слова, неумение выделять речевые единицы, незнание правил орфографии, несформированность планирования, регуляции и контроля деятельности, неадекватный темп деятельности
Пропуск запятых, точек, ненаписание заглавной буквы	Незнание правил орфографии и синтаксиса, нарушения внимания, контроля деятельности, неумение совмещать графическую и смысловую части письма
Ошибки согласования и управления слов	Проявления общего недоразвития речи, нарушения внимания, трудности слухо-речевой памяти
Орфографические ошибки	Незнание правил орфографии, нарушения распределения внимания между графической и смысловой сторонами письма, неумение выделять «ошибкоопасные» места, неадекватный темп работы
Несоблюдение границ строки при письме	Неумение работать в строке, незнание слоговой структуры слов, несформированность пространственных (метрических) представлений, повышенная утомляемость
Нарушения словообразования	Проявления общего недоразвития речи (незнание морфологических правил, низкий лексический запас)

Продолжение табл.

Возможные ошибки	Возможные причины ошибок
Неправильное употребление слов, предлогов	Проявления общего недоразвития речи (низкий лексический запас, трудности обозначения пространственных отношений)
Искажение смысла сюжета	Трудности установления причинно-следственных связей, трудности перцептивного внимания, несформированность планирования и контроля деятельности
Несвязное изложение сюжета	Проявления общего недоразвития речи, трудности планирования, регуляции и контроля речевой деятельности
ЧТЕНИЕ	
Замены близких по конфигурации букв	Несформированность зрительного восприятия, несформированность зрительного образа буквы, недостатки методики обучения
Трудности дифференциации буквенных знаков	Нарушения зрительного восприятия, зрительной памяти, трудности формирования зрительного образа букв, недостатки методики обучения
Побуквенное чтение	Недостаточная сформированность зрительного образа букв, трудности дифференцировки букв, несформированность навыка слогослияния, несформированность фонематического слуха, недостаточная сформированность зрительно-пространственного восприятия
Искажения (перестановки, вставки, пропуски)	Нарушения зрительного восприятия и зрительной памяти, форсирование скорости чтения, трудности концентрации внимания, выраженное утомление, функциональная слабость центральной нервной системы
Застревания	Несформированность зрительной дифференциации букв, неадекватный темп работы (форсирование скорости обучения), трудность автоматизации навыка
Ошибки при чтении по догадке	Проявления общего недоразвития речи (незнание языковых норм), неадекватный темп работы, трудность восприятия незнакомого текста, трудности концентрации внимания

Продолжение табл.

Возможные ошибки	**Возможные причины ошибок**
Трудности понимания прочитанного	Трудности автоматизации навыка чтения, неадекватный темп (форсирование скорости), трудности концентрации внимания, низкий уровень «оперативной» памяти, несформированность контроля деятельности
Очень медленный темп чтения (побуквенное или слоговое без продвижения в течение года)	Недостаточная сформированность зрительного восприятия, недостаточная сформированность звуко-буквенного анализа, трудности артикуляции, трудности концентрации внимания (функциональное напряжение, утомление)
Медленный темп чтения (есть продвижение в течение года)	Индивидуальные особенности темпа деятельности
Трудности воспроизведения текста (пересказ)	Несформированность вербально-логического мышления, трудности кратковременной слухо-речевой памяти, непонимание прочитанного, трудности концентрации внимания, выраженное утомление

ПРИМЕРЫ
оценки уровня сформированности навыков письма и чтения у школьников

Пример. 1. Коля А., учащийся 1-го класса по программе 1–3 (гимназический класс).

Анамнез. У мамы в течение беременности наблюдался токсикоз. Развитие ребенка до 3 лет проходило без особых осложнений, единственное, что отмечает мама, Коля сосал палец. Простудными заболеваниями болел и болеет редко (меньше 4 раз в год).

К концу 1-го года обучения в гимназическом классе стали проявляться следующие реакции: ребенок стал медленно засыпать, неохотно встает, жалуется на головные боли, боли в животе, плаксивость, отмечается повышенная тревожность, появление различных страхов.

Учительница характеризует мальчика как спокойного, дружелюбного, адекватного ситуации. Трудности обучения стали появляться практически в самом начале учебного процесса. Ребенок часто «витал в облаках», был невнимательным, медлительным, часто отвлекался на посторонние раздражители. Программу обучения письму усваивает с трудностями, с обучением чтению справляется без особых проблем (лучше, чем письмо). По остальным предметам успеваемость несколько лучше.

Анализ ошибок письма показал, что соответствующий навык формируется с трудностями. В работе встречаются ошибки конфигурации букв, отграничения речевых единиц и контаминации. Хочется отметить, что встречающиеся ошибки очень разнообразны и имеют нестойкий характер, что может свидетельствовать о комплексных причинах возникновения подобных трудностей.

Анализ ошибок чтения показал, что соответствующий навык формируется также с трудностями. При чтении букв, слогов и слов отмечены замены букв, сходных по конфигурации, что может свидетельствовать о несформированности зрительного восприятия и нарушениях внимания. Также отмечены перестановки и персеверации, что может подтверждать трудности планирования и контроля собственной деятельности. Чтение текста было безошибочным, однако из 3 последующих вопросов по содержанию ребенок ответил только на 1, что может свидетельствовать о трудностях понимания прочитанного материала.

Анализ ошибок письма и чтения позволил сделать предположение, что основные причины трудностей заключаются в неспособности распределять внимание между технической и мыслительной операция-

ми письма и чтения, неадекватной методикой обучения (неадекватный темп прохождения материала), а также несформированностью зрительного восприятия, зрительно-моторных координаций и контроля деятельности. Для уточнения причин и построения коррекционной работы необходимо провести диагностику состояния зрительного восприятия, зрительно-моторных координаций, речевого развития, а также функций внимания и состояния работоспособности, оценить адекватность методики преподавания.

Пример 2. Яна Ш., учащаяся 4-го класса начальной школы.

Анамнез. Нарушений при беременности у мамы не отмечено, роды стремительные, ребенок родился недоношенным 1-й степени. До настоящего времени развитие ребенка проходило без особых осложнений. Простудными заболеваниями болела и болеет часто. В настоящее время мама отмечает, что девочка медленно засыпает, плохо спит, трудно встает, жалуется на боли в голове и животе, частые головокружения, отмечается повышенная потливость и плаксивость, страхи, тревожность, рассеянность.

Учительница характеризует девочку как тихую, спокойную, робкую, дружелюбную. На уроках отвечает только по вызову учительницы, сама не активна.

Анализ ошибок письма показал, что ошибки носят комплексный характер. Наряду со специфическими ошибками (ошибками звуко-буквенного анализа, нарушениями конфигураций букв, аграмматизмами и др.), свидетельствующими о слабости соответствующих функций, встречаются орфографические ошибки (ошибки на безударный гласный, неправильное написание заглавной буквы в имени собственном и др.). Подобный характер ошибок может свидетельствовать о том, что графический навык письма и письменная речь не сформированы. Причиной подобных нарушений, на наш взгляд, могут быть трудности планирования и контроля собственной деятельности (что отчетливо видно при составлении рассказа по картинкам). Пропуски букв, неумение применять орфографические правила на письме, самостоятельные исправления букв, сходных по конфигурации (например, *п-т*), позволяют предположить, что основой этих ошибок, скорее всего, является неавтоматизированность навыка письма вследствие неадекватной методики обучения, отсутствия своевременной коррекционной работы и неадекватного темпа деятельности.

Чтение девочки в основном слоговое и медленное, часто «застревает» в начале слова, при чтении слогов, написанных письменными буквами, путает сходные по начертанию буквы. Текст старается читать быстро, но на многосложных словах «спотыкается», и темп резко снижается, некоторые слова пытается читать по догадке. Понимание самостоятельно прочитанного вслух текста затруднено, так как девоч-

ка не ответила ни на один вопрос. Возникновение подобных ошибок может быть проявлением вторичных трудностей вследствие несформированности основных психофизиологических функций, участвующих в процессе чтения, на начальном этапе формирования навыка, а также форсирования темпа обучения чтению на этом этапе (методика обучения выбрана неадекватно способностям девочки).

Для более точной диагностики и правильного построения коррекционной работы рекомендуется провести исследования зрительного восприятия, зрительно-моторных координаций, речевого развития, а также функций внимания, планирования и контроля деятельности и состояния работоспособности, оценить адекватность методики обучения.

ПРЕДМЕТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

Агрессивность 195
Адаптация в школе 55, 107, 254
– психологическая 260–264, 265
– физиологическая 262–264, 265
Безотрывное письмо 144
Биологическая зрелость (биологический возраст) 27, 90, 204
Взаимодействие
– Родители – дети 49, 192–197
– Учитель – родители 184–189, 193
– Общение со взрослыми 49
Внимание 12, 22, 25, 45, 62, 80, 112, 123
Гипокинезия 17
Готовность к школе (школьная зрелость) 24, 51, 56
Двигательная активность 17
Дезадаптация 267–269
Диагностика школьных трудностей 235
Здоровье 65, 116, 117, 127, 150, 264, 289–309
Зрительно-пространственное восприятие 26, 34, 44, 64, 82, 87, 114
Зрительно-моторные координации 27, 64, 85, 87, 114, 126
Игра дошкольника 20
Интеллектуальное развитие 25, 61, 110, 122
Интенсификация учебного процесса 142
Комплексные трудности обучения 116, 214–215
Компьютер (использование на занятиях) 155, 156, 157
Коррекция трудностей обучения 387

Леворукость 117–118, 330–339
– Трудности обучения леворуких детей 339–356
Личностное развитие 48, 60, 106–107, 120
Медлительность 327–329
– Школьные трудности медлительных детей 309–339
Мелкая моторика (тонкокоординированные движения руки) 18, 38, 85, 125, 240
Методика оценки сформированности
– навыка письма 427
– навыка чтения 429
Мотивы учения 25, 135, 259, 303
Мышление 47–48
Напряжение 229–231
Нарушение звукопроизношения 113
Неврозоподобные расстройства 176
Неспецифические трудности 207–209, 220
Неуспеваемость 134, 135
Обучаемость 203
Обучение письму 20, 114, 115, 241, 269–288
Обучение чтению 45, 115, 269–289
Определение ведущей руки 67, 90
Организация деятельности 24, 45, 60, 77, 108, 124, 156
Отвлекаемость 13
Память 21, 26, 47, 62, 80, 81, 112, 123
Переутомление 143
Подготовка к школе 28–50
Почерк 212, 220, 241
Прогнозирование школьных трудностей 56, 104, 119–128
Работоспособность 147, 148, 151
Развитие движений 16, 26, 63, 82, 114, 125, 126, 214–215, 216, 241
Развитие дошкольника 11
Развитие речи 20, 26, 34, 36, 37, 63, 81, 82, 113, 124, 239
Раннее развитие ребенка 10
Режим дня 164–168, 112, 223–225

Самооценка 23
Свойства нервной системы 14
СДВГ (синдром дефицита внимания с гиперактивностью) 356–359, 366–368, 372
Смена молочных зубов 90
Социальное развитие 59, 104, 119
Специфические трудности 207, 208, 209, 220
Стресс 139–141, 143, 170–172
Тревожность 177
Трудности гиперактивных детей 359–360, 377
Трудности обучения 93, 108, 112, 138, 220
– математике 126, 214–215, 249–252
– письму 126, 212, 214–215, 243–247, 269, 288, 326
– чтению 126, 214–215, 247–249, 269–288, 322, 326
Упражнения для коррекции трудностей обучения 404–418
Утомление 148, 149
Факторы риска в развитии 101, 119–128, 130, 238
Физическое развитие 65
Филиппинский тест 90
Формы подготовки к школе 29–37
Часто болеющие дети 54
Школьная зрелость (см. Готовность к школе)
Школьные трудности 133, 134
– экзогенные 131, 206
– эндогенные 131, 206
Школьные факторы риска (ШФР) 132, 222
Щадящий режим 213
Эмоции 20, 22, 180–181

Научно-популярное издание

РАСТИМ ПЕРВОКЛАШКУ

Безруких Марьяна Михайловна

ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ПРИЧИНЫ, ДИАГНОСТИКА, КОМПЛЕКСНАЯ ПОМОЩЬ

Директор редакции *И. Федосова*
Ответственный редактор *А. Жилинская*
Ведущий редактор *Н. Уварова*
Художественный редактор *С. Лебедева*
Технический редактор *Н. Тростянская*
Компьютерная верстка *С. Птицына*
Корректор *Н. Друх*

ООО «Издательство «Эксмо»
127299, Москва, ул. Клары Цеткин, д. 18/5. Тел. 411-68-86, 956-39-21.
Home page: **www.eksmo.ru** E-mail: **info@eksmo.ru**

Подписано в печать 06.07.2009.
Формат 60×90 $^{1}/_{16}$. Гарнитура «Таймс». Печать офсетная.
Бумага газ. Усл. печ. л. 29,0.
Доп. тираж 3000 экз. Заказ № 4744

Отпечатано с готовых файлов заказчика в ОАО «ИПК
«Ульяновский Дом печати». 432980, г. Ульяновск, ул. Гончарова, 14

Оптовая торговля книгами «Эксмо»:
ООО «ТД «Эксмо». 142700, Московская обл., Ленинский р-н, г. Видное, Белокаменное ш., д. 1, многоканальный тел. 411-50-74.
E-mail: **reception@eksmo-sale.ru**

По вопросам приобретения книг «Эксмо» зарубежными оптовыми покупателями *обращаться в отдел зарубежных продаж ТД «Эксмо»*
E-mail: **international@eksmo-sale.ru**

International Sales: *International wholesale customers should contact Foreign Sales Department of Trading House «Eksmo» for their orders.*
international@eksmo-sale.ru

По вопросам заказа книг корпоративным клиентам, в том числе в специальном оформлении,
обращаться по тел. 411-68-59 доб. 2115, 2117, 2118.
E-mail: **vipzakaz@eksmo.ru**

Оптовая торговля бумажно-беловыми и канцелярскими товарами для школы и офиса «Канц-Эксмо»:
Компания «Канц-Эксмо»: 142702, Московская обл., Ленинский р-н, г. Видное-2, Белокаменное ш., д. 1, а/я 5. Тел./факс +7 (495) 745-28-87 (многоканальный).
e-mail: **kanc@eksmo-sale.ru**, сайт: **www.kanc-eksmo.ru**

Полный ассортимент книг издательства «Эксмо» для оптовых покупателей:
В Санкт-Петербурге: ООО СЗКО, пр-т Обуховской Обороны, д. 84Е.
Тел. (812) 365-46-03/04.
В Нижнем Новгороде: ООО ТД «Эксмо НН», ул. Маршала Воронова, д. 3.
Тел. (8312) 72-36-70.
В Казани: Филиал ООО «РДЦ-Самара», ул. Фрезерная, д. 5.
Тел. (843) 570-40-45/46.
В Ростове-на-Дону: ООО «РДЦ-Ростов», пр. Стачки, 243А.
Тел. (863) 220-19-34.
В Самаре: ООО «РДЦ-Самара», пр-т Кирова, д. 75/1, литера «Е».
Тел. (846) 269-66-70.
В Екатеринбурге: ООО «РДЦ-Екатеринбург», ул. Прибалтийская, д. 24а.
Тел. (343) 378-49-45.
В Киеве: ООО «РДЦ Эксмо-Украина», Московский пр-т, д. 9.
Тел./факс: (044) 495-79-80/81.
Во Львове: ТП ООО «Эксмо-Запад», ул. Бузкова, д. 2.
Тел./факс (032) 245-00-19.
В Симферополе: ООО «Эксмо-Крым», ул. Киевская, д. 153.
Тел./факс (0652) 22-90-03, 54-32-99.
В Казахстане: ТОО «РДЦ-Алматы», ул. Домбровского, д. 3а.
Тел./факс (727) 251-59-90/91. rdc-almaty@mail.ru

Полный ассортимент продукции издательства «Эксмо»:
В Москве в сети магазинов «Новый книжный»:
Центральный магазин — Москва, Сухаревская пл., 12. Тел. 937-85-81.
Волгоградский пр-т, д. 78, тел. 177-22-11; ул. Братиславская, д. 12. Тел. 346-99-95.
Информация о магазинах «Новый книжный» по тел. 780-58-81.
В Санкт-Петербурге в сети магазинов «Буквоед»:
«Магазин на Невском», д. 13. Тел. (812) 310-22-44.

По вопросам размещения рекламы в книгах издательства «Эксмо» обращаться в рекламный отдел. Тел. 411-68-74.

Для родителей и педагогов начальной школы

Растим ПЕРВОКЛАШКУ

Книга открывает новую серию издательства «Эксмо»

Если вы хотите узнать:

- **готов ли ваш ребенок к школе**
- **как лучше подготовить его к обучению и как организовать занятия с ним**
- **как помочь ему справиться с трудностями обучения письму, чтению, математике**
- **как избежать проблем, связанных со школьной нагрузкой**
- **как правильно организовать распорядок дня младшего школьника**
- **что делать, если ваш ребенок слишком непоседлив или, наоборот, слишком медлителен, если ваш ребенок левша,**

то эта книга для вас.

Книга поможет родителям дошкольников, младших школьников, педагогам начальной школы, школьным психологам, социальным работникам разобраться в причинах проблем, возникающих у детей в начале обучения, а также предложит пути их преодоления.

ISBN 978-5-699-31065-4

ЭКСМО